

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**



**TESIS DOCTORAL**

**Representaciones musicales en Educación Secundaria: un  
medio de desarrollo de la conciencia de los estudiantes desde  
el paradigma humanista**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR**

**PRESENTADA POR**

**Julio García Sanz**

**Director**

**Roberto Cremades Andreu**

**Madrid**

**© Julio García Sanz, 2020**

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

Programa de Doctorado en Educación



**Representaciones musicales en Educación  
Secundaria: un medio de desarrollo de la  
conciencia de los estudiantes desde el  
paradigma humanista**

Memoria para optar al grado de doctor presentada por

Julio García Sanz

Bajo la dirección del doctor

Roberto Cremades Andreu

Madrid, 2020





*Esta tesis está dedicada a mis padres, a  
Jesús, Nerea, Piedad, Javier, Noa, a tía  
Isabel, y a las personas más cercanas*



## **AGRADECIMIENTOS**

En primer lugar, quiero agradecer a mi director de tesis, el Dr. Roberto Cremades, por su comprensión y sabiduría durante todos estos años. Su experiencia y guía han sido fundamentales para culminar este proceso.

También quiero agradecer a todos los participantes en esta investigación, por su entusiasmo y dedicación, especialmente a los tutores y profesores del Departamento de Orientación, por su forma de entender la enseñanza.

Mi agradecimiento también va dirigido a mis compañeros y alumnos en la Universidad Complutense, por todos los años que he disfrutado de la vida académica.

Y a mis mejores amigos, por sus consejos y su cercanía durante la realización de la investigación, a Eugenio, Eva, Cruz...y a Ana, especialmente.

Y no quiero olvidarme de mis maestros y compañeros de viaje, sin ellos y sus enseñanzas no hubiera hecho esta tesis:

A Claudio Naranjo

A María, me enseñaste a hacer magia.

A Maite Bernardelle, gran maestra, gracias por tu complicidad.

A mis profesores del IPG, M<sup>a</sup> Angeles, Carmela, Inés, Teresa, Paco, Esther...seguís siendo mi equipo favorito. Y, por supuesto, a mis queridas compañeras gestálticas, fueron años inolvidables...y mis compañeros y compañeras de biodanza, es un placer seguir danzando juntos.

Y, de un modo especial, dedico esta tesis a todos mis alumnos y alumnas de secundaria, harían falta muchas hojas para escribir sus nombres...ellos me mostraron la expresión auténtica ...de la sinceridad, la rebeldía, y tantas otras...a ellos, que considero los auténticos maestros y maestras.





# Índice

<b>Resumen/ Palabras clave</b> .....	17
<b>Abstract/ Keywords</b> .....	18
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	21
<b>MARCO TEÓRICO</b> .....	29
<b>CAPÍTULO 1. HUMANISMO Y EDUCACIÓN</b> .....	31
<b>1.1. EL HUMANISMO: ORIGEN Y SIGNIFICADOS</b> .....	33
1.1.1. Cronología, origen y desarrollo del humanismo .....	33
1.1.2. Cualidades humanistas .....	39
1.1.3. Significados y debates sobre el humanismo .....	42
<b>1.2. HUMANISMO Y EDUCACIÓN</b> .....	46
1.2.1. Antecedentes y fundamentos epistemológicos .....	46
1.2.2. La educación desde la perspectiva humanista .....	50
1.2.2.1. Influencias y estudios previos .....	50
1.2.2.2. Una educación integral .....	51
1.2.2.3. El desarrollo de las potencialidades .....	53
1.2.2.4. Un contexto de aprendizaje experiencial, activo y democrático .....	55
1.2.2.5. Los roles del docente: congruencia y empatía .....	57
1.2.2.6. La dimensión ética y social de la educación .....	58
<b>1.3. PERSPECTIVAS DEL HUMANISMO DESDE LA ENSEÑANZA CENTRADA EN EL ESTUDIANTE</b> .....	60
1.3.1. Concepciones sobre las orientaciones de la enseñanza .....	60
1.3.2. Modelos educativos centrados en la persona .....	62
1.3.2.1. El Enfoque Centrado en la Persona de Carl Rogers .....	62
1.3.2.2. El Enfoque Educativo Centrado en la persona (PCE) y el Modelo Centrado en el Alumno (LCM) .....	64

<b>CAPÍTULO 2. AWARENESS Y CONCIENCIA</b>	69
<b>2.1. ÁMBITOS DE ESTUDIO</b>	71
2.1.1. De la filosofía a las ciencias contemporáneas	72
2.1.2. Los procesos de conciencia en la psicología	76
<b>2.2. TEORÍA DE CAMPO Y AWARENESS</b>	77
2.2.1. El paradigma de la conciencia cuántica y la teoría de campo	77
2.2.2. La teoría de campo en Ciencias Sociales y Psicología	78
2.2.2.1. De Kurt Lewin a Fritz Perls	78
2.2.2.2. Integración de opuestos dentro de un mismo campo	79
2.2.2.3. Responsabilidad por el campo total	80
<b>2.3. UN ENFOQUE HUMANISTA DEL AWARENESS</b>	81
2.3.1. Concepto de <i>awareness</i>	81
2.3.2. Continuum of <i>awareness</i>	85
<b>2.4. EL AWARENESS DE LAS PROPIAS NECESIDADES</b>	87
2.4.1. La jerarquía de necesidades según Maslow	87
2.4.2. Las necesidades de los adolescentes: el modelo Satir	92
2.4.3. Otros modelos sobre necesidades	97
<b>2.5. AWARENESS Y EXPRESIÓN</b>	98
2.5.1. El ciclo de satisfacción de necesidades	98
2.5.2. Conciencia y expresión creativa	101
<b>CAPÍTULO 3. LA IDENTIDAD EN LA ADOLESCENCIA</b>	105
<b>3.1. EL CONCEPTO DE IDENTIDAD</b>	108
<b>3.2. LA IDENTIDAD DESDE UN ENFOQUE MULTIDIMENSIONAL</b>	110
<b>3.3. LA IDENTIDAD COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL</b>	112
<b>3.4. LA IDENTIDAD ADOLESCENTE EN LA ACTUALIDAD</b>	115
<b>CAPÍTULO 4. LAS REPRESENTACIONES MUSICALES EN LA ESCUELA</b>	121
<b>4.1. LOS PROYECTOS DE ARTE Y EDUCACIÓN COMUNITARIOS</b>	123
<b>4.2. LOS FESTIVALES Y REPRESENTACIONES MUSICALES</b>	127
4.2.1. Significado de los festivales	127
4.2.2. Los festivales y representaciones escolares	131
<b>4.3. LAS ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES DE MÚSICA, DANZA Y TEATRO</b>	134
4.3.1. Las actividades extracurriculares	134
4.3.2. Las actividades extracurriculares de música	136
4.3.3. Las actividades extracurriculares de danza	139
4.3.4. Las actividades extracurriculares de teatro	142

<b>ESTUDIO EMPÍRICO</b>	149
<b>CAPÍTULO 5. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO</b>	151
<b>5.1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	153
<b>5.2. PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS</b>	155
<b>5.3. MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	156
5.3.1. Diseño de la investigación	156
5.3.2. Contexto de la investigación	157
5.3.3. Participantes	159
5.3.4. Técnicas e instrumentos de recogida de datos	159
5.3.5. Procedimiento	161
5.3.5.1. De análisis de contenido	161
<b>CAPÍTULO 6. ANÁLISIS DE RESULTADOS</b>	165
<b>6.1. PRIMER CASO: REPRESENTACIÓN ARTÍSTICA DE MARIO BROSS</b>	167
6.1.1. Introducción	167
6.1.1.1. Una representación teatral con música	167
6.1.1.2. Los carnavales del centro	168
6.1.1.3. El juego de Mario Bross	170
6.1.2. Contexto del aula	171
6.1.2.1. Los alumnos	171
6.1.2.2. El director	176
6.1.3. Primera fase del proyecto: un proceso organizao y democrático	178
6.1.3.1. Elección del tema	178
6.1.3.2. Elaboración del guión	179
6.1.3.3. Creación de materiales	181
6.1.4. Los ensayos: del caos al orden	185
6.1.4.1. Un cambio drástico de comportamiento	186
6.1.4.2. Enfrentamientos y falta de cooperación	187
6.1.4.3. Falta de habilidades sociales en gran grupo	189
6.1.4.4. Órdago del tutor	190
6.1.4.5. Percepción del Departamento de Orientación	192
6.1.5. La unidad del grupo como factor de cambio	193
6.1.6. El tutor: valores y estilo humanista	196
6.1.6.1. Importancia de la empatía: percepciones de los estudiantes	197
6.1.6.2. La empatía desde la perspectiva del tutor	198
6.1.6.3. Estilo no autoritario y participativo	200
6.1.6.3.1. Concepción sobre el estilo autoritario	200
6.1.6.3.2. El estilo desarrollado por el tutor	201
6.1.6.4. Enfoque centrado en la persona	202

6.1.6.5. Desarrollo de capacidades a través de la identidad grupal .....	204
6.1.6.6. Estilo de aprendizaje tradicional .....	205
6.1.7. Las tensiones entre alumnos y profesores .....	206
6.1.7.1. Permisos para ensayar .....	206
6.1.7.2. Valoración de sus cualidades y logros .....	208
6.1.7.3. Condiciones escolares .....	209
6.1.8. El día de la actuación .....	210
6.1.8.1. El reconocimiento del grupo .....	212
6.1.8.2. Una representación original .....	214
6.1.9. Cambios en el awareness de los alumnos y el tutor .....	216
6.1.9.1. Awareness de las potencialidades de los alumnos .....	216
6.1.9.2. Las potencialidades de los alumnos: análisis del tutor .....	217
6.1.9.2.1. Cualidades del grupo .....	217
6.1.9.2.2. Cualidades individuales .....	219
6.1.9.3. Cambios en el awareness de los alumnos .....	221
6.1.9.3.1. Reflexiones de los estudiantes .....	221
6.1.9.3.2. Análisis del tutor .....	222
6.1.9.4. Awareness de las necesidades de los alumnos .....	224
6.1.9.4.1. Reflexiones de los estudiantes .....	224
6.1.9.4.2. Análisis del tutor .....	225
<b>6.2. SEGUNDO CASO: ELABORACIÓN Y PARTICIPACIÓN EN UNA COREOGRAFÍA GRUPAL .....</b>	<b>227</b>
6.2.1. Introducción .....	227
6.2.2. Contexto .....	229
6.2.2.1. Los alumnos .....	229
6.2.2.2. Un alumno como director .....	230
6.2.2.3. Los alumnos conciliadores .....	230
6.2.2.4. Los alumnos rebeldes .....	231
6.2.2.5. Los ayudantes .....	231
6.2.2.6. Los músicos .....	231
6.2.3. Origen y etapas de la actuación .....	232
6.2.4. Dificultad para establecer relaciones empáticas .....	234
6.2.4.1. Conflictos entre los alumnos .....	234
6.2.4.2. Un alumno como director de la coreografía .....	237
6.2.5. Ensayos finales .....	239
6.2.5.1. Aumento de los conflictos .....	239
6.2.5.2. Compromiso grupal .....	240
6.2.5.3. Rol de los alumnos mayores .....	240
6.2.5.4. La necesidad del conflicto .....	242
6.2.6. Las tensiones entre alumnos y profesores .....	243
6.2.6.1. Permisos para ensayar .....	244
6.2.6.2. Condiciones escolares .....	246
6.2.6.3. Valoración sobre los docentes .....	247
6.2.7. La actuación final: desarrollo de capacidades musicales y corporales ...	249

6.2.7.1. Una coreografía de calidad .....	249
6.2.7.2. Escaso desarrollo de capacidades empáticas .....	251
6.2.8. Cambios en el awareness de los alumnos .....	252
6.2.8.1. Awareness de las potencialidades de los alumnos .....	253
6.2.8.2. Cambios en el awareness de los alumnos .....	254
6.2.8.2.1. Atención a las capacidades sociales .....	254
6.2.8.2.2. Percepción sobre los conflictos surgidos .....	256
6.2.8.3. Awareness de las necesidades de los alumnos .....	257
<b>6.3. TERCER CASO: ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE UN FESTIVAL MUSICAL ESCOLAR</b> .....	<b>258</b>
6.3.1. Introducción .....	258
6.3.2. Contexto y participantes .....	259
6.3.2.1. Los alumnos .....	259
6.3.2.2. La tutora .....	262
6.3.3. Origen y etapas de la actuación .....	263
6.3.3.1. Un reto grupal .....	263
6.3.3.2. Creación de comisiones: previsión y organización .....	264
6.3.4. Las tensiones entre alumnos y profesores .....	265
6.3.4.1. Permisos y conflictos con los profesores .....	266
6.3.4.2. Valoración de sus cualidades y logros .....	267
6.3.4.3. La información y organización sobre el proyecto .....	268
6.3.4.4. Atribución de responsabilidades a los alumnos participantes .....	269
6.3.5. La unidad del grupo como factor de cambio .....	271
6.3.5.1. La necesidad de ser valorados como factor fundamental .....	271
6.3.5.2. La unión y la empatía en el grupo .....	273
6.3.6. La tutora: valores y estilo humanista .....	276
6.3.6.1. Importancia de la empatía: percepciones de los estudiantes .....	277
6.3.6.2. Importancia de la empatía: percepciones de la tutora .....	278
6.3.6.3. Paralelismos con la interpretación dramática .....	279
6.3.6.4. Aprendizaje vivencial y participativo .....	280
6.3.6.5. Liderazgo de la tutora .....	281
6.3.6.6. Enfoque centrado en la persona .....	283
6.3.7. Cambios en el awareness de los alumnos y la tutora .....	285
6.3.7.1. Awareness de las potencialidades de los alumnos .....	285
6.3.7.1.1. Reflexiones de los estudiantes .....	285
6.3.7.1.2. Las potencialidades de los alumnos: análisis de la tutora .....	286
6.3.7.2. Cambios en el awareness de los alumnos .....	289
6.3.7.2.1. Reflexiones de los estudiantes .....	289
6.3.7.2.2. Análisis de la tutora .....	290
6.3.7.3. Awareness de las necesidades de los alumnos .....	291

<b>CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA</b>	293
<b>7.1. CONCLUSIONES SOBRE EL PRIMER CASO: REPRESENTACIÓN ARTÍSTICA DE MARIO BROSS</b>	295
7.1.1. Los procesos de <i>awareness</i> en el primer caso	295
7.1.2. Un modelo humanista	297
7.1.3. Estilos educativos en el primer caso	300
<b>7.2. CONCLUSIONES SOBRE EL SEGUNDO CASO: ELABORACIÓN Y PARTICIPACIÓN EN UNA COREOGRAFÍA GRUPAL</b>	302
7.2.1. Los procesos de <i>awareness</i> en el segundo caso	302
7.2.2. Un estudio centrado en los aspectos técnicos y competitivos	303
7.2.3. Estilos educativos del segundo caso	306
<b>7.3. CONCLUSIONES SOBRE EL TERCER CASO: ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE UN FESTIVAL MUSICAL ESCOLAR</b>	307
7.3.1. Los procesos de <i>awareness</i> en el tercer caso	307
7.3.2. Un modelo humanista en el tercer caso	309
7.3.3. Estilos educativos en el tercer caso	312
7.3.4. El sentido de pertenencia a través del Programa de Diversificación	313
<b>7.4. CONCLUSIONES FINALES</b>	314
7.4.1. Los procesos de <i>awareness</i> en toda la investigación	314
7.4.2. En relación con el modelo humanista	316
7.4.3. Concepciones educativas emergentes	319
7.4.4. Los proyectos musicales y el desarrollo de la identidad grupal	320
<b>7.5. LIMITACIONES, PROPUESTS DE MEJORA Y PROSPECTIVA</b>	321
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	325
<b>ANEXOS</b>	369
Anexo 1. Entrevista a los alumnos participantes en el caso 1	371
Anexo 2. Entrevista al tutor del caso 1	374
Anexo 3. Entrevista al orientador y las profesoras del Departamento de Orientación en el caso 1	376
Anexo 4. Anexo 6. Entrevista a los alumnos participantes en el caso 2	378
Anexo 5. Entrevista al orientador y las profesoras del Departamento de Orientación en el caso 3	381
Anexo 6. Entrevista a los alumnos participantes en el caso 3	383
Anexo 7. Entrevista a la tutora del caso 3	385
Anexo 8. Entrevista al orientador y las profesoras del Departamento de Orientación en el caso 3	386







## RESUMEN

La presente tesis examina los procesos de toma de conciencia o *awareness* desarrollados por los participantes en tres representaciones escolares, así como la contribución de estas al desarrollo de los valores de la educación humanista. En concreto, se describen e interpretan las percepciones, creencias y cambios en el comportamiento de tres grupos de estudiantes de ESO, en la puesta en marcha de una representación teatral, una interpretación musical y coreográfica, y la gestión de un festival musical en el centro escolar. Así, para desarrollar este trabajo se ha optado por utilizar un diseño de investigación cualitativa en torno a un estudio de caso colectivo (Álvarez & San Fabián, 2012), caracterizado por tratarse de alumnos procedentes de entornos socioculturales desfavorecidos, con dificultades de aprendizaje y baja motivación que cursaban sus estudios en un instituto público de enseñanza secundaria localizado en la ciudad de Madrid. La elección de los casos que se analizan en esta investigación se ha realizado siguiendo razones teóricas que buscan la representatividad del fenómeno analizado y no con criterios estadísticos (Castro, 2010). Para recabar los datos de esta investigación se utilizaron el diario de observación y entrevistas a los grupos de estudiantes, a los tutores y a algunos profesores con el fin de contrastar la información procedente de estas fuentes. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que las estrategias desarrolladas por los tutores, principalmente en los casos 1 y 3, vinculadas a una perspectiva humanista, favorecieron la evolución desde una identidad basada en la desvalorización hasta otra ligada a la unidad de grupo, mejorando la autoestima, la motivación, la cooperación y los resultados académicos. Al mismo tiempo, el *awareness* de los estudiantes estuvo referido en los tres casos a la demanda de empatía, congruencia y valoración de sus cualidades no académicas por los docentes, aspectos ligados a la necesidad de comprensión, afecto y reconocimiento (Alderfer, 2011; Satir, 2002). Asimismo, se confirma el poder social que tiene la participación comunitaria en proyectos musicales en la escuela, ligada a la pertenencia a una comunidad con valores compartidos (Pitts, 2005), y la existencia de dos concepciones

educativas diferentes en el centro relativas al valor dado a este tipo de proyectos y su gestión.

**Palabras Clave:** toma de conciencia, educación humanista, ESO, identidad, música, representaciones escolares.

## ABSTRACT

This thesis studies the processes of *awareness*, developed by the participants in three school productions, as well as the contribution of communal performance to the development of humanistic education values. Particularly, we describe and interpret the views, impressions and changes in the behaviour of three groups of secondary education students, when delivering a theatre performance, a musical and choreographic performance, and the production of a school music festival. Thus, for developing this work a qualitative research approach has been applied to a collective case study (Álvarez & San Fabián, 2012), which is characterized by the participation of students from disadvantaged backgrounds, with learning difficulties and low motivation from a secondary school in the city of Madrid. The choice of cases that are analysed in this research was based on theoretical reasons aiming at the representativeness of the analysed phenomenon, instead of being based on statistical criteria (Castro, 2010). Data gathering was achieved through an observation diary and interviews with the group of students, the form master/mistress and other teachers in order to compare the information from these sources. The results show that the humanistic approach strategies applied by the teachers, mainly in cases 1 and 3, favoured the evolution from an identity based on underestimation to one linked to group unity, improving their self-esteem, motivation, cooperation and academic results. At the same time, the awareness of the students was related in all three cases to the need for empathy, coherence and assessment of their non-academic skills by teachers, which in turn are linked to the need for understanding, affection and recognition (Alderfer, 2011; Satir, 2002). Also, the study establishes the social power involved in the communal participation in music projects at school, which is linked to being part of a community with

shared values (Pitts, 2016), and the existence of two different educational conceptions at the school about the value placed in these projects and management thereof.

**Keywords:** awareness, humanistic education, Secondary Education, identity, music, school productions.



# Introducción



La presente investigación se desarrolla en el ámbito de los conciertos y representaciones musicales y teatrales en la escuela, concretamente en la preparación y participación en tres festivales musicales en educación secundaria que incluyen: (a) el montaje y puesta en escena de un videojuego dramatizado, (b) la creación musical y coreográfica de un tema de rock, y (c) la gestión del Festival de Navidad del centro escolar. En todas ellas el objeto de estudio son los procesos de *awareness* de los participantes y la contribución de la participación en estos eventos escolares en el desarrollo de los valores de la educación humanista, en concreto el valor de la empatía, la naturaleza participativa, democrática y no autoritaria del proceso de aprendizaje, la valoración de las potencialidades de los participantes, la importancia de la creatividad, la dimensión social y ética, o el rol otorgado al educador o facilitador, como parte de lo que se conoce como arte comunitario (Nardone, 2010).

En relación con el contexto del estudio, este se centra en adolescentes entre 13 y 18 años, una etapa marcada por el desarrollo de los procesos identitarios y de socialización, y en el marco de actividades artísticas comunitarias y extraescolares, en oposición al aprendizaje artístico formal propio de la institución educativa (Congdon & Blandy, 2003). Asimismo, si bien la investigación ha estado focalizada en los entornos concretos de cada uno de los casos, todos ellos forman parte de un contexto mayor: la participación como protagonistas principales en uno de los eventos más valorados por la comunidad educativa, los festivales de Navidad, Carnaval y Fin de Curso del centro escolar, un entorno que sirve de amplificación del *awareness* de la pertenencia al grupo y el descubrimiento en este de la propia valoración (López, 2017).

En lo que respecta a los estudios previos del tema planteado, cabe destacar su desarrollo en ámbitos no educativos. Así, el *awareness*, descrito como 'darse cuenta' o 'toma de conciencia' es un aspecto central en los textos humanistas propios de la psicología gestáltica (Ginger, 2005; Masquelier & Masquelier, 2012; Robine, 2016; Vincent, 2003; Yontef, 2005), mientras que los valores y cualidades asociadas al humanismo son fundamentalmente teóricos y

no circunscritos al ámbito artístico en la escuela. Todos ellos se han configurado a través de la historia en un marco común, que hunde sus raíces en la Antigüedad Clásica y los estudios de Rabelais y Montaigne hasta nuestros días, en ámbitos como la filosofía, la historia, las artes, la psicología o la educación, asumiendo valores ligados al antropocentrismo, la belleza y la libertad (Arias, 2013), o la intencionalidad en los actos de los seres humanos en los primeros (Huitt, 2001), y relacionados con la educación integral, el desarrollo de las potencialidades, el aprendizaje experiencial y democrático, la congruencia y empatía del docente, o la dimensión social y ética en la educación (Niblett, 2017; Patiño, 2012; Rogers, 1986; Sebastián, 1986; Tubino, 2010; Villarini, 1996).

Por su parte, el estudio de los procesos identitarios en la adolescencia ha sido ampliamente desarrollado. Esta etapa presenta cambios vinculados al desarrollo de la identidad, el descubrimiento del *self*, la afirmación frente a los otros o la consecución de un yo estable (Erikson, 2000). En ella resultan fundamentales las necesidades de autoestima, sinceridad y comprensión, y los procesos de socialización (Cremades et al., 2010; Cremades & Rojas, 2015; Lahire, 2006; Lorenzo & Cremades, 2008). Estos resultan fundamentales, definiendo la adolescencia como un producto generado socialmente (Levi & Schmitt, 1996), vinculando la identidad a la existencia de unas características comunes y un sentimiento de pertenencia en el grupo (Besalú, 2002). Asimismo, es descrita como una construcción sociocultural ligada al contexto social y la cultura (Mercado & Hernández, 2010), o la pertenencia a un grupo con el que se comparten rasgos culturales, valores y creencias (Molano, 2007).

En cuanto a las prácticas comunitarias y extraescolares, estas son descritas como un intento de superar el modelo institucional y redescubrir la institución educativa (Parrilla et al., 2013), una oportunidad para aprender a convivir y experimentar nuevos modos de creación artística y musical en la escuela (Cabedo-Mas & Díaz-Gómez, 2015). Estas abarcan dimensiones globales, incluyendo el carácter inclusivo y de pertenencia, la posibilidad de expresar las particularidades de grupos específicos (Koopman, 2007, citado en Nardone, 2010), la colaboración de artistas experimentados y amateur



(Goldbard, 2006; Lage-Gómez & Cremades-Andreu, 2020), o el estrechamiento de los vínculos entre la escuela y la comunidad (Parrilla et al., 2013). Además, son una herramienta para la transformación social y educativa (Fernández-Carrión, 2011), que en el caso de la música se vincula al poder de influir en el entorno y responder a las demandas sociales (Gustems-Carnicer & Calderón-Garrido, 2016). Asimismo, las actividades extraescolares de música, danza y teatro desarrolladas en el ámbito comunitario promueven el desarrollo de capacidades globales: la cooperación, expresión en grupo y creación de un sentido de comunidad, el *awareness* y la expresión corporal y emocional, la autoestima y bienestar, el desarrollo de la responsabilidad, la creencia en los propios potenciales, o la mejora del compromiso y el logro académico, entre otros (Darginidou & Goulmaris, 2016; Eccles et al., 2003; Ebie, 2005; Holloway, 2002; Moorefield-Lang, 2010; Motos & Alfonso-Benlliure, 2019; Pajares et al., 2009; Pelclová et al., 2008; Pérez, 2013; Pitts, 2008; Schmalz et al., 2007; Shulruf, 2010)

En tercer lugar, cabe preguntarse por la pertinencia y necesidad del tema de investigación. Así, el *awareness* de los estudiantes es un elemento fundamental en la expresión consciente de estos, una capacidad no abordada en el ámbito educativo y que puede permitir una mayor autonomía y relaciones más sanas y conscientes (García & Cremades, 2019). Por otra parte, la expresión artística en el ámbito comunitario (teatral, musical y corporal en los casos presentados) supone un entorno privilegiado para el desarrollo de esta capacidad y otras descritas en la educación humanista, pudiendo contribuir su trabajo a formular nuevas propuestas dentro de una escuela que favorezca la formación integral de la persona. La elección de las prácticas comunitarias en torno al arte estaría justificada por la gran similitud con el humanismo educativo en las capacidades y valores desarrollados: el descubrimiento y desarrollo de los potenciales artísticos de los participantes (Derrida, 1997), el alcance de dimensiones globales: afectivas, intelectuales y sociales, la planificación a partir de las necesidades e intereses de los participantes, la participación conjunta en la creación de significados, de un objetivo y trabajo común, dentro de una relación igualitaria, la creación de un contexto empático vinculado a la ética del

cuidado, la confianza, escucha y comprensión, el rol comprensivo del facilitador, cercano a una “relación de amistad”, o la valoración del proceso antes que el producto (Fernández-Carrión, 2011; Green, 2008; Higgins, 2013; Koopman, 2007).

Por último, el estudio de las prácticas comunitarias y extraescolares de esta tesis permitirá analizar el modo en que estas cuestionan el modelo institucional y aportan nuevos significados, concretamente las nuevas posibilidades de experimentar la música y el arte en la escuela (Cabedo-Mas & Díaz-Gómez, 2015), o el valor de la pertenencia al grupo y la comunidad (Nardone, 2010), posibilitando una mayor visibilidad y reconocimiento de las áreas musicales en la comunidad científica (Morales et al., 2017).

En lo que respecta a la estructura de la presente tesis, esta contiene los siguientes apartados:

- (a) Marco teórico: presenta una revisión de la literatura sobre el tema de investigación, incluyendo las investigaciones recientes y los constructos teóricos desarrollados, con el fin de dar apoyo teórico al estudio.
- (b) Marco empírico: incluye el planteamiento del problema, las preguntas y objetivos de la investigación, y el método de investigación, conteniendo este último el diseño de la investigación, el contexto, los participantes, las técnicas e instrumentos de recogida de datos y el procedimiento.
- (c) Resultados: comprende el análisis e interpretación de los datos obtenidos y procesados, en relación con los objetivos de investigación y las categorías de análisis. Este estudio incluye tanto la expresión explicativa, al buscar relaciones lógicas entre las prácticas, discursos y sujetos analizados, como la descriptiva, presentando evidencias que muestran la estructura profunda o el significado de las experiencias (Suárez et al., 2013).
- (d) Conclusiones: responde a las hipótesis planteadas en el estudio, mostrando el modo en el que los procesos observados se interpretan

desde la teoría, y exponiendo la coincidencia o divergencia con otras investigaciones. Junto a las conclusiones, se presenta un análisis de las limitaciones de la investigación y las sugerencias para futuros estudios.

- (e) Referencias bibliográficas: identifica las fuentes originales citadas a lo largo del estudio.
- (f) Anexos: incluye las preguntas formuladas en las entrevistas a los alumnos y profesores, en cada uno de los casos.



Marco teórico



**Capítulo**

**1**

**Humanismo y  
educación**





## **1.1. EL HUMANISMO: ORIGEN Y SIGNIFICADOS**

### **1.1.1. Cronología, origen y desarrollo del humanismo**

El humanismo, movimiento universal relacionado con los valores y concepciones en torno al ser humano tiene significados diversos y no sujetos a unanimidad. El primero de estos es el que hace referencia a las etapas que lo componen. Así, según Hamacheck (1987) y Villegas (1986), el humanismo teórico puede rastrearse a partir de algunos escritos de Aristóteles, pasando por los trabajos de algunos filósofos renacentistas o las aportaciones de Leibnitz, Kierkegaard y Sartre, aunque no surge de una manera oficial y consensuada hasta mediados del siglo XX. Por su parte, Capelli (2007) sitúa el comienzo del humanismo a finales de la época medieval con Petrarca, mientras que para García (2014) surge con el debilitamiento de las teorías escolásticas y el renacimiento de la idea del hombre como ser integral y verdadero, centro del universo y medida de todas las cosas. Por su parte, Todorov (1991) sitúa su nacimiento en algunas corrientes antiguas, floreciendo posteriormente en el siglo XVI, y tomando auge a partir de los descubrimientos de nuevos mundos o la constatación de la diversidad humana:

La idea humanista no nace en el siglo XVI, puesto que ya la podemos encontrar en los primeros cristianos y, más allá, en ciertas corrientes del pensamiento antiguo; pero lo cierto es que recibe en el siglo XVI un nuevo impulso, que se ha mantenido hasta nuestros días. Uno de los ingredientes de este impulso es el descubrimiento de nuevos mundos, y, por tanto, la toma en consideración de una diversidad humana mucho más grande que la hasta entonces conocida. (p. 191)

Este mismo autor destaca que la transición entre el hecho empírico que suponen los descubrimientos geográficos y las nuevas ideas humanistas no trazan un proceso lineal, ya que la actitud en los países descubiertos era a menudo la desconfianza, y es precisamente en respuesta a estas reacciones donde se van a forjar las ideas del humanismo.

En segundo lugar, el origen del término humanismo está en la palabra *humanitas*, haciendo referencia en el Renacimiento italiano a los que estudian las humanidades (González, 2003). Esta palabra, usada en la Roma Clásica por el escritor Aulio Gelio (siglo II), incorporaba los conceptos griegos de amor

humano (*philantrophia*) y educación (*paideia*) (Duque, 2009). De este modo, el amor a lo humano y la educación constituían entonces “un medio formador y liberador, un medio de identidad y de diferencia ante lo bárbaro” (Polo, 2016, p. 36). Según Aguirre y Odriozola (2000), la cultura de la Grecia Clásica incluía tanto la *paideia*, el estudio de la esencia humana, vinculada a la naturaleza, comprendiendo cuerpo y alma, como la *philantropia* o amor en la naturaleza y la sociedad, y pensadores como Protágoras y Sócrates “pusieron énfasis en la realidad interior del hombre como una esencia subjetiva” (Arias, 2015, p. 142). Además, el concepto de *humanitas* se asocia al pensamiento romano de la República, considerándose a Cicerón como el creador del término, un acercamiento a la esencia del ser humano, en contraste con el bárbaro o inhumano (Aguirre & Odriozola, 2000). Según Quirós (2010), los términos de *studia humanitatis*, *humaniores litterae*, *humanitas*, *humanae litterae* son empleados en lugar del de humanismo en los orígenes por Cicerón y Gelio, en referencia a las disciplinas de la cultura grecolatina como la gramática, la retórica, la poesía, la historia y la filosofía moral. Posteriormente, las huellas del humanismo se encuentran en los primeros escritores cristianos, como Lactancio, San Jerónimo o San Agustín, que siguen las huellas de Cicerón, además del humanismo carolingio, patrocinado por Carlomagno y su corte de intelectuales, centrado en la mejora del ser humano a través de las letras.

Tras la etapa medieval, y tras el llamado prehumanismo renacentista, precursor del nuevo humanismo anterior a Petrarca y representado por el Círculo de Padua y el Círculo de Verona, vuelven las nociones y cánones grecolatinos, en un renacimiento ligado a los valores humanos (Quirós, 2010). Este fenómeno es inicialmente literario, a través de los clásicos de la cultura latina, siendo los *studia humanitatis* o estudios literarios sobre las Humanidades un vehículo para el desarrollo del individuo y la creatividad humana. Así, junto a los eruditos que buscan el ideal a través de los clásicos grecolatinos encontramos aquellos que buscan un hombre nuevo en una crítica a los valores medievales (Aguirre & Odriozola, 2000). Es en esta época cuando el desarrollo del humanismo tendrá lugar de un modo excepcional en la Academia Florentina con Pico della Mirandola, Picino y otros (Orejudo, 2006). Además,

Kraye (1996), afirma que la recuperación, traducción e interpretación de la obra de Aristóteles, Platón y los clásicos grecolatinos, incluyendo a Sócrates, los estoicos y los epicúreos, por parte de los filólogos humanistas, posibilitó una revisión cultural basada en nuevos principios favorecedores del espíritu renovador vigente. Asimismo, los humanistas y traductores Ermolao Barbaro, Girolamo Donato, Teodoro Gaza, y Marsilio Ficino fueron, según Kraye, los precursores de este primer cambio de ideas que renovó los valores de la Filosofía Clásica durante el Renacimiento, aspecto que facilitó un acercamiento a la idea del ser humano como centro del universo.

Por otra parte, las aportaciones y el significado de la obra de los principales humanistas en esta época han sido desarrollados en numerosos estudios (Capelli, 2007; Celenza, 2017; Garin, 2008; Nauert, 2006; Witt, 2000). Así, Capelli (2007) destaca en su obra “El humanismo italiano” a dos importantes exponentes de la época, como Leon Battista Alberti (1404-1472), por sus estudios sobre cánones pictóricos, arquitectónicos y escultóricos, así como por su amplia colección de escritos sobre el amor, la familia, la poesía, la oratoria; y a Lorenzo Valla (1406-1457), educador, orador, filósofo, e historiador nacido en Roma, considerado uno de los primeros historiadores críticos. Por su parte, García (2014), hace referencia a Campanella entre los humanistas más relevantes, destacando por su planteamiento utópico sobre la educación en “La ciudad del sol”, proponiendo esta como un medio para ennoblecer al ser humano que requiere de un aprendizaje basado en la observación, la práctica directa, la formación en las artes y el fortalecimiento del vigor físico. Asimismo, destaca a Rabelais, quien clama en “Gargantúa y Pantagruel” por una educación útil, o a Montaigne y su declaración de que la educación debe mejorar al hombre, librándolo de los prejuicios sociales y procurando un educando reflexivo y formado humanamente antes que lleno de conocimientos. La trascendencia de Montaigne es resaltada también por autores como Todorov (1999), quien le considera el primer humanista de la nueva época renacentista.

Más allá de la perspectiva humanista en el Renacimiento y su constatación de la naturaleza como origen de todos los valores, los humanistas

asociados a la nueva época de la Ilustración sustituyeron esta por la subjetividad (Ferry & Renaut, 1997; Renaut, 1993). Los valores humanistas en el siglo XVIII, como la libertad, la sociedad y el yo, estaban basados en el ser humano y no en la naturaleza, un ser consciente de su capacidad de decidir su destino (Orejudo, 2006). Desde esta perspectiva, Grassi (1999), se refiere en su obra “Vico y el humanismo: ensayos sobre Vico, Heidegger y la retórica”, al filósofo italiano Giambattista Vico (1668-1774), quien abogaba por la subjetividad, la creatividad y el individualismo del ser humano. Para el propio Grassi, gran teórico de los ciclos de la historia, la única verdad conocida es la producida por el acto creador del ser humano, lo cual lo sitúa directamente dentro de la corriente humanista y lo señala como uno de sus grandes impulsores.

Más allá de las cualidades asociadas al humanismo renacentista o el de la Ilustración, Orejudo (2006) identifica dos vertientes, la del humanismo orgulloso de Pico della Mirandola, seguido por Descartes y Voltaire, y el realista y sencillo de Montaigne, con Rousseau y Montesquieu:

El humanismo de los ilustrados “orgullosos” defiende el poder de la razón para alcanzar por sí misma la felicidad y el ideal en este mundo, mientras que los humanistas menos soberbios como Montaigne y Rousseau, e inclusive Kant, defienden los límites de la razón humana frente al humanismo orgulloso cuyo precursor fue Pico della Mirandola en el Renacimiento. (p. 51)

En último lugar, el humanismo en el siglo XX ha estado marcado tanto por una crítica a los planteamientos fundamentales de este movimiento como por la reafirmación de “la razón humana como posibilidad del hombre, a pesar de los estragos de la modernidad” (Núñez & Aular, 2013, p. 678), expresado por un desarrollo insostenible, dos guerras mundiales, guerras regionales y totalitarismo en sus diferentes formas. Entre los movimientos que han servido de base al humanismo contemporáneo destacan, según estos autores, los realizados por el existencialismo, representado en la obra de Sartre y Marcuse, o el psicoanálisis social de Erich Fromm. Respecto al primero, encarnado en la figura de Sartre, puede ser considerado una fuente del humanismo contemporáneo, en tanto que se constituye en una propuesta filosófica que

reafirma la relación esencial entre el hombre y la libertad, derivada de la inevitable soledad del ser humano. Esta concepción del hombre como un ser en libertad, en tanto que tiene existencia, más allá de las condiciones de esta, es fundamental en Sartre (1943), quien equipara al ser y sus elecciones.

Además, la referencia a la libertad de Sartre no está exenta de la asunción por el ser humano de las consecuencias de sus actos, al hacer responsable al hombre de sus actos y posibilidades futuras en términos exclusivamente terrenales y no religiosos (Núñez & Aular, 2013). El hombre es un ser en constante realización y su existencia se concibe como conciencia:

[...] el aporte que se hace en el Humanismo Existencialista de Sartre se encuentra expresado en una noción acerca del hombre donde es sujeto de la acción y en un proceso constante de realización en el cual su existencia es concebida en términos de conciencia y de permanente e inacabada realización, lo que lo diferencia de la cosa. (p. 678)

Esta referencia a la conciencia del ser humano sobre su existencia es constante “en un movimiento que pretende estudiar la conciencia humana como esencia” (Arias, 2015, p. 142), evolucionando en Sartre hacia el llamado humanismo existencialista (Bolívar, 2006).

En lo que respecta al existencialismo, su teoría se hace visible en los trabajos de Kierkegaard, Heidegger, Sartre y Camus. En cuanto al vínculo de Marcuse (1993) con el humanismo, este se encuentra expresado en su dura crítica a la sociedad y al sistema económico en tanto que opresores de la libertad humana, y ante los cuales el individuo se encuentra imposibilitado. Según Núñez y Aular (2013), esta perspectiva influenciada por autores como Hegel, Marx y Freud está relacionada con la creencia en el cambio social y el proceso revolucionario, y abarca los aspectos socio-culturales, políticos y psicológicos.

Por su parte, la relación de Fromm (1985) con el movimiento humanista se vincula a su reivindicación de la libertad como expresión básica en el ser humano, con un significado diferente al de Marcuse, el de la libertad interior con su yo individual. En este sentido, incide en la fascinación del hombre por la libertad frente a los poderes exteriores, tendiendo a creer que esta se reduce a

las conquistas de los derechos de la historia moderna, y mostrando una ceguera ante la restricción, la angustia y el miedo interiores. Según su propuesta, “no solo debemos preservar y aumentar las libertades tradicionales, sino que, además, debemos lograr un nuevo tipo de libertad capaz de permitirnos la realización plena de nuestro propio yo individual, de tener fe en él y en la vida” (Fromm, 1985, p. 137).

Más allá de las posiciones de la filosofía en relación con los valores humanistas, uno de los campos más fecundos en la segunda mitad del siglo XX y hasta nuestros días lo representa la psicología humanista. Tanto esta como la psicoterapia de naturaleza humanista y existencial tiene en la fenomenología y la filosofía existencialista su base epistemológica (Méndez, 2014), dando lugar a los modelos de la llamada tercera fuerza de la psicología, en contraposición al conductismo y el psicoanálisis (Sassenfeld & Moncada, 2006). Como señala Arias (2015), el movimiento llega de la mano Allport, quien sienta las bases del humanismo en esta disciplina al emplear por vez primera la acepción de “psicología humanista”, abriendo el camino a otros como Moustakas, Murphy, Rogers y Maslow, que difundirán sus hallazgos en campos como la psicología clínica, la psicoterapia, la educación o el mundo del trabajo. El enfoque metodológico que sustentan se basa en buena medida en el carácter holista del estudio de los procesos psicológicos, descritos por Maslow (1991, citado en Hernández, 1998), en contraste con el enfoque analítico reduccionista imperante, fundamentándose en las concepciones de causalidad múltiple propio de las ciencias naturales modernas como la física y la biología. Además, según Villegas (1986), frente a las metodologías objetivistas, los humanistas han propuesto alternativas fundamentadas en la interpretación subjetiva como la comprensión empática, el enfoque dialógico, el *awareness* gestáltico, la heurística o el *focusing*.

Por otra parte, los postulados de la psicología humanista no pueden ser entendidos sin recurrir a los de la fenomenología. Esta es definida como “la investigación directa y la descripción de los fenómenos tal y como son experimentados en la conciencia, sin teorías acerca de su explicación causal y tan libre como sea posible de preconcepciones y presuposiciones sin examinar”

(Méndez, 2014, p. 7). Estos autores, afirman que la nueva disciplina, de la mano de Husserl y Merleau-Ponty, urge a la psicología a centrarse en el estudio de la relación fundamental entre “sujeto pensante” y “objeto pensado”, es decir, el estudio de la esencia misma de las cosas, criticando fuertemente los métodos experimentales de Wundt, y defendiendo la totalidad del ser humano, objeto de reflexión y no de estudio científico.

Más allá de estas disputas, tanto los filósofos como los psicólogos descubren en el humanismo y el existencialismo aspectos comunes que confluyen en la premisa de que el objeto básico de estudio en la psicología debe ser la existencia humana, desarrollándose esta en el presente y no en el pasado o el futuro. Del mismo modo, convergen en que la realidad del ser humano es siempre subjetiva, producto de las percepciones únicas sobre el mundo, y que el hombre posee la capacidad para llevar a cabo sus propias elecciones, vinculadas a la construcción de un mundo íntimo y singular de cada persona (Arias, 2015).

### **1.1.2. Cualidades humanistas**

La descripción de las características de la tradición humanista es una tarea ardua, al tener que afrontar elementos de una tradición originada en la Antigüedad Clásica, que eclosiona en el Renacimiento, y se mantiene a través de la Ilustración hasta nuestros días, no exenta de críticas (Bullock, 1989).

El humanismo está referido en primer lugar a su carácter antropocéntrico, en contraste con la visión teológica o científica, y a la experiencia humana (Duque, 2009). Según Bullock (1989), una de sus principales cualidades es el valor y respeto otorgados al individuo, fuente de los otros valores y ligado al poder creador y la conciencia:

La característica del humanismo es la creencia de que la persona humana tiene un valor en sí misma —todavía usamos la expresión del Renacimiento, la dignidad del hombre— y que el respeto al individuo es la fuente de todos los demás valores y derechos humanos. Este respeto se basa en los poderes latentes exclusivos del hombre y de la mujer: el poder creador y de comunicación (lengua, artes, ciencia, instituciones), el poder de observarse a sí mismos, de especular, imaginar y razonar. (p. 170)



La perspectiva antropocéntrica está presente desde el humanismo clásico, donde las cualidades y significados humanos, así como la dignidad del individuo constituyen el valor superior, presupuesto que lleva al desarrollo de las facultades del hombre. Dentro de esta, un lugar central está reservado a la cultura, a través del estudio de los textos clásicos y, especialmente, el desarrollo de la inteligencia o el sentido crítico (de Rus, 2006). Además, según Todorov (1999), el humanismo otorga a la modernidad su rasgo más distintivo, la facultad del hombre para decidir sobre su destino.

Otro aspecto recurrente del humanismo clásico es el reconocimiento de la naturaleza racional del hombre, tanto en su capacidad de conocer como de poner ciertos límites al desarrollo técnico y científico, siguiendo la frase célebre de Rabelais “la ciencia sin conciencia es la ruina del alma”. Por otra parte, la confianza humanista en la razón del ser humano no lleva a este sino a asumir su responsabilidad frente a él mismo y el mundo (de Rus, 2006). Esta responsabilidad del hombre en su significado y destino será constante desde esta perspectiva (Polo, 2016). La idea de responsabilidad está unida indefectiblemente a la de la limitación de la libertad mediante la ley de la razón, una conquista del pensamiento ilustrado que, a diferencia del humanismo de Pico della Mirandola en el Renacimiento, no concibe la idea de libertad sin ley. De este modo, la libertad no se reduce a la liberación del ser humano de las normas de la tradición, sino también, desde Rousseau y Kant, a la autodeterminación del hombre por la razón (Orejudo, 2006).

Por otra parte, el sentido otorgado a la responsabilidad justifica la importancia de la educación, como un arte que conjuga saber y virtud, aspecto que ya era central en la Antigüedad greco-latina (Hadot, 1995), y en los preceptos de Rabelais según señala de Rus (2006), en la “carta de Gargantua a Pantagruel”, que definen un hombre completo.

Otro aspecto que deriva de la racionalidad, en íntima correspondencia con esta, es el de la libertad. Es en función de la primera que la naturaleza humana y la libertad son conciliables, explicando al mismo tiempo la conciencia humana, guiada por la ley de la razón antes que el instinto:



Precisamente porque él es un ser esencialmente racional, es capaz de concebir la norma que regula su acción y conformarse con ella. En ese caso, es la naturaleza racional del hombre la que fundaría su libertad, que explicaría que la conciencia humana no está reglada por el solo mecanismo de la naturaleza, sino que ella es capaz, en virtud de la razón, de acceder a una conducta autónoma, es decir, una conducta guiada por una ley que no es la del instinto. (de Rus, 2006, s.p.)

En un sentido similar se manifiesta Bullock (1989), para quien la educación y la libertad son condiciones inseparables del necesario desarrollo de potencialidades del ser humano, la primera entendida como un despertar a las oportunidades de la vida humana y el cultivo en los jóvenes, antes que el entrenamiento en tareas; y la segunda como condición indispensable para el desarrollo de las energías creadoras del ser humano.

La libertad se presenta, además, como la condición decisiva en las aspiraciones humanistas. En el propio significado de la palabra humanismo, introducido al francés por Montaigne con un significado similar al actual, está la referencia a la universalidad y la libertad del ser humano, y la afirmación de que este es el fin de toda acción (Todorov, 2002). Esta es la cualidad que caracteriza de un modo específico al humanismo y lo distingue de otras adhesiones como las religiones, el espiritualismo o el utilitarismo.

En relación con la libertad, Ferry y Renaut (1997), destacan su defensa como oposición al poder trascendente que imposibilita la liberación de las cadenas de la tradición y la naturaleza. Esta dinámica emancipadora, presente en eventos significativos de la historia, como la Revolución francesa o las disputas entre conservadores y modernos, constituye la esencia de las sociedades modernas, y en ella el individuo se ha independizado gradualmente de la tutela de las tradiciones, y es capaz de reconocerse como sujeto último de la decisión (Orejudo, 2006), de modo que:

[...] lo propio de la modernidad consiste precisamente en la manera en que el sujeto, a pesar de no disponer de una libertad absoluta para crear sus normas, sin embargo, reconoce su derecho soberano a someter las normas a un libre examen y, en ese momento del examen crítico, se coloca y se piensa a sí mismo como el fundamento último de la argumentación por la cual las legitima o las recusa. (Orejudo, 2006, p. 48)

Por otro lado, el fundamento subjetivo de los actos humanos es común con el individualismo, una de las posibilidades lógicas de este que puede destruir el humanismo y provocar una crisis insuperable para el individuo. No obstante, a pesar de la concordancia de ambos en el fundamento subjetivo de las normas, el humanismo no se refiere solo a la libertad de elección, sino que aspira a la elaboración de normas de carácter universal, válidas tanto para el propio sujeto como para los demás. Así, la autonomía sienta sus bases en los principios de subjetividad y universalidad, y la renuncia de cualquiera de ellos significa la renuncia del humanismo tal como se entiende desde Montaigne hasta Kant (Orejudo, 2006).

Asimismo, el reconocimiento de la naturaleza racional del ser humano en el humanismo está íntimamente ligado a la importancia dada a las ideas. Estas se vinculan al contexto social e histórico, y tienen una función crítica y pragmática en la solución de los problemas humanos, antes que en la constitución de sistemas de creencias:

Desde que Petrarca se enfrentó al escolasticismo en el siglo XIV, el humanismo ha mostrado poca confianza en la elaboración de ideas abstractas en sistemas filosóficos, ya sean teológicos, metafísicos o materialistas. Ha valorizado la razón no por su capacidad para construir sistemas, sino por su aplicación crítica y pragmática a los problemas que surgen en la experiencia humana concreta - morales, políticos, sociales y psicológicos... En lugar de buscar la imposición de una sola serie de valores o símbolos - católicos, calvinistas, islámicos, marxistas - siempre ha aceptado que hay más de un camino para llegar a la verdad. (Bullock, 1989, p. 173)

Por último, la aceptación de diferentes marcos y contextos para llegar a la verdad y la negación de las ideas absolutas presentan al humanismo como garante de un orden social (Polo, 2016).

### **1.1.3. Significados y debates sobre el humanismo**

Los estudios humanistas han estado adscritos a diversas disciplinas de estudio, dependiendo de las diversas corrientes y épocas. Así, a su pertenencia a los ámbitos de la gramática, la retórica, la poesía, la historia y la filosofía moral, señaladas por Kristeller (1982), se añaden otros. Según Todorov (1999), el humanismo supone una antropología, con tres rasgos fundamentales: (a) la

pertenencia de todos los seres humanos a la misma especie, (b) la sociabilidad o dependencia de estos, no sólo referida a la alimentación o reproducción sino en la conversión en seres conscientes, y (c) la indeterminación para tomar elecciones diferentes, que constituyen la historia colectiva o biografía, y son responsables de la identidad individual y cultural.

Por otra parte, Bullock (1989) niega que el humanismo pueda constituirse en un sistema filosófico o religioso, al permanecer abierto a posturas divergentes. Esto hace del mismo un movimiento abierto a los sucesivos tiempos y acontecimientos, que se contrapone según a cualquier tipo de doctrina reduccionista del ser humano o del mundo, del que sentencia: “no considero humanista ninguna concepción determinista o reduccionista de la vida humana y la conciencia, ni una concepción autoritaria e intolerante” (p. 270). Con relación a esto, Giesen (2004) considera al humanismo como una propuesta filosófica que instala al hombre y los valores humanos en un nivel superior a otros valores.

En lo que respecta a los significados de la acepción humanismo, Polo (2016) hace referencia a dos de ellos, uno en referencia a la “búsqueda constante de modelos clásicos que nos humanizan y distancian de lo bárbaro e inhumano” (Velasco, 2007, p. 139, citado en Polo, 2016), y otro relativo a la valoración de la vida humana y su dignidad, ante los abusos en los ámbitos religioso, político, económico o tecnológico. El primero de estos, representado en figuras como Cicerón, Séneca o Terencio se repetirá en los renacimientos medievales y en el renacimiento italiano, con una mirada puesta en los cánones griegos, la literatura clásica y las bellas artes. Este significado es también recogido por González (2003), quien vincula la etimología de la palabra humanismo con los *Studia Humanitatis* o estudio de la Humanidades en la universidad y otros lugares, constituyendo las llamadas *Humaniores Litterae* o Artes Liberales (Filosofía, Retórica, Gramática, Historia, Política o Arte), dirigidas a la liberación de la incultura, la barbarie, el pesimismo o la angustia del hombre a través del estudio de los clásicos.

Por su parte, en la segunda acepción de humanismo, citada anteriormente, no se pone tanto la mirada en el modelo humano, cultivado por

medio de las artes y las letras, sino en la afirmación de la vida humana. Aquí, el hombre y, por extensión, la humanidad, forman parte de un proyecto siempre vigente, requiriendo de condiciones óptimas para su desarrollo, aspecto que otorga a la educación un carácter liberador (Polo, 2016).

Esta perspectiva es compartida por Orejudo (2006), quien habla de una dimensión cultural en el pensamiento humanista del Renacimiento y otra filosófica en la Ilustración, estando la primera “íntimamente asociada con el arte de la retórica y de la elocuencia que se remonta a los sofistas griegos” (p. 44). Según este autor, la Ilustración supone una continuidad de esta visión antropocentrista, siendo Descartes el autor que incorporará “una separación radical entre el hombre y la naturaleza que dará lugar a la aparición del sujeto como nueva figura de la modernidad” (p. 44). Este cambio hacia la visión cartesiana no es brusco, siendo preparada por diversas corrientes humanistas, según Renault (1993, citado en Orejudo, 2006):

La modernidad surge culturalmente con la irrupción del humanismo y filosóficamente con la venida de la subjetividad. [...] A lo largo de su admirable Individuo y cosmos en la filosofía del Renacimiento, Cassirer se dedica a mostrar cómo la revolución cartesiana, que confirma “la costumbre de situar en el *Cogito* cartesiano el comienzo de la filosofía moderna”, ha sido preparada por las diversas corrientes humanistas de la filosofía del Renacimiento; en Giordano Bruno, Pico della Mirandola o incluso el sorprendente Ch. de Bovelles. (p. 44)

En lo que respecta a los significados del humanismo en la modernidad, cobra también importancia la postura crítica de Arendt (1998) y Villey (1983), frente al historicismo moderno y su concepto de historia. Según Orejudo (2006) se trata de un intento de superar la subjetividad, a través de la recuperación de la Antigüedad y del Derecho Natural, destruido por el concepto de historia de la modernidad. Esta posición supone una vuelta a las fuentes naturales del derecho como una opción entre la separación de lo jurídico y lo histórico, y una continuación de la postura crítica de Heidegger contra la metafísica de la subjetividad. No obstante, estos autores consideran al humanismo como un fenómeno de la modernidad, con valores permanentes e independientes de los sucesos de la historia. Otras críticas al significado del humanismo en la modernidad han venido de Levi-Strauss (2004), quien vincula a este con los

males de la modernidad, como la disolución de las culturas a través del colonialismo y los sistemas totalitarios, muy criticado por autores como Todorov (1991).

Los debates han estado también ligados a otros ámbitos como el de la ética, relacionados con la moral, la libertad o los límites de la acción humana en la sociedad actual. Así, Todorov (2002) niega la pretensión del cientifismo de ligar el conocimiento del mundo y la mejora moral del individuo, afirmando que las decisiones morales y políticas, fundadas en los valores, están ligadas a la voluntad y no al conocimiento, siendo la universalidad y el amor aquellos que caracterizan el humanismo. Igualmente, este autor presenta una opinión escéptica respecto al valor de la educación como creadora de la moralidad.

Más allá de esto, algunos han visto en la adhesión del humanismo clásico a la naturaleza humana un acto de fe que atenta contra la libertad. Es el caso de Sartre (1970, citado en de Rus, 2006), quien opone el humanismo clásico al existencial, el primero como una “teoría que valora al hombre como fin y valor superior”, y el segundo resaltando al hombre no como un valor a priori o un fin, sino como alguien “siempre por hacer” (s.p.). Para Sartre, el hombre “no tiene otro legislador que el mismo, y solo buscando fuera de él un propósito [...] se realizará precisamente como humano” (s.p.). Esta postura, popularizada en el aforismo “la existencia precede a la esencia”, valoriza la decisión del hombre sobre su vida, y la convicción de que “no es sino lo que él hace de sí mismo” (s.p.). En relación con la crítica de Sartre al humanismo, de Rus (2006) coincide con el peligro que supone adoptar una postura esencialista del humanismo, si la concepción sirve a una visión pesimista y fatalista respecto a uno mismo, y alimenta la pasividad. No obstante, afirma que el humanismo ha sido capaz de orquestar corrientes de pensamiento para rehabilitar la dignidad, inteligencia y sensibilidad artística del ser humano.

Sin embargo, las mayores críticas han venido quizás del estructuralismo y de Michael Foucault, especialmente a partir de su obra “Historia de la locura en la época clásica”, donde reemplaza el Marco teórico de la fenomenología por una crítica a las ciencias humanas y el humanismo, al ser estas “dependientes de un fundamento que se ha vuelto problemático” (Roldán,

2015, p. 8). Este fundamento o *episteme* hace referencia al orden o “gran supuesto de una época”, la “zona intermedia entre lo empírico y el saber científico, entre las cosas y las palabras” (p. 8). Foucault (1992) describe las epistemes de las épocas clásica y moderna y los significados atribuidos en estas, al tiempo que lanza una advertencia a sus contemporáneos fenomenólogos: “debemos intentar salir de esta filosofía moderna de la finitud, es una episteme o un paradigma agotado” (Rodán, 2015, p. 9). Más allá de esto, la crítica de Foucault (1992) hacia el humanismo está vinculada a la supuesta identificación de este con la tecnocracia, la dominación y planificación de la razón sobre la existencia del ser humano. En “Microfísica del poder”, Foucault acusa al humanismo de estar sometido a una serie de soberanías sometidas, entre las que se encuentran el alma, la conciencia, el individuo o la libertad.

Por último, y en un sentido diferente al de las críticas del existencialismo o el estructuralismo, el movimiento transhumanista se declara opuesto al humanismo clásico, rechazando la esencia humana al interpretarla como una negación del valor de la libertad (de Rus, 2006). El debate en torno a este nuevo movimiento está centrado en filósofos como Sloterdijk (2008), quien se refiere al mismo como posthumanismo. La crítica de este autor no se sustenta exclusivamente en el desarrollo de la cibernética, la biotecnología o la revolución en la información y comunicación en el mundo contemporáneo, sino en el fracaso de la educación humanista y de la cultura de las letras como medio para dominar la naturaleza salvaje del ser humano. Según Vuskovic (2007), “el lema latente del humanismo es entonces el rescate del ser humano del salvajismo” (p. 4), aspecto que no ha tenido lugar habiendo dado paso en esta época a nuevos fundamentos (Sloterdijk, 2008).

## **1.2. HUMANISMO Y EDUCACIÓN**

### **1.2.1. Antecedentes y fundamentos epistemológicos**

La aplicación de los principios humanistas en la educación está íntimamente ligada desde sus comienzos al desarrollo de la psicología humanista en EEUU, y al clima de protesta sobre los currículos del sistema de

este país, criticados por su carácter deshumanizador y su falta de consideración de las características de los estudiantes como personas (Hernández, 1998). Estos vinieron anteceditos por diversos estudios críticos con la escuela en los años sesenta, como el humanismo radical de Holt y Goodman, que destacaban las carencias de una escuela no vinculada con el desarrollo de la personalidad de sus estudiantes, que conducía a un fracaso tanto académico como en la vida social. Este descontento, unido al *Zeitgeist* de la época y a la llegada del paradigma humanista, propiciaron el contexto para la puesta en marcha de las primeras experiencias de la psicología humanista en la educación (Hernández, 1998).

La primera fundamentación para la adopción de este modelo hace referencia a la divergencia entre los paradigmas racional y humanista. En este sentido, Carmona (2008) destaca que los grandes mitos asociados a la Modernidad, como la esperanza de una sociedad justa o la conquista de la felicidad humana, se han desmoronado. El proceso civilizatorio, propio de la racionalidad moderna, ha generado problemas de gran complejidad con “la imposición de la racionalidad técnico instrumental como único paradigma de conocimiento” (p. 127). Más allá de las virtudes de la razón como medio de liberación del ser humano y secularización de la cultura y la sociedad, la consideración de la eficacia y el éxito como únicos criterios válidos para el conocimiento supedita este a los poderes económicos o burocráticos. Según Ramos (2001), la crisis social, humana y educativa de nuestro mundo es la crisis de la racionalidad instrumental, que aboca a la crisis de la ciencia, la filosofía y los fundamentos del pensamiento. Es ante esta perspectiva deshumanizadora de la educación tecnocrática e instrumental cuando cobra sentido un nuevo paradigma.

Del mismo modo, Hoyos-Vásquez (2009) se refiere al humanismo en la enseñanza contraponiéndolo con el sentido reduccionista de educación científica y técnica. Un modelo así, “orientado solo a la ciencia, la técnica y la innovación, ignorando los fundamentos culturales de la *paideia* ubica la educación en lo seco, la mide por resultados, por indicadores de pertinencia y por competitividad en el ámbito de las destrezas” (p. 429). Frente a este,



propone incluir la intersubjetividad del comprender, a través de la argumentación, el diálogo y las diferentes culturas. Por su parte, Nussbaum (2010), advierte de una gran crisis en la educación y en el mismo concepto de democracia en nuestros tiempos, relacionada con una enseñanza utilitarista:

Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar para sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos. (Nussbaum, 2010, p. 20)

A este respecto, esta misma autora se refiere a la comprensión como la cualidad demandada en la nueva escuela, haciendo referencia a las palabras que de esta hace Tagore: “Puede que el conocimiento nos haga poderosos, pero alcanzamos la plenitud a través de la comprensión [...] Sin embargo, encontramos que esta educación en la comprensión no solo es sistemáticamente ignorada en las escuelas sino severamente reprimida” (Nussbaum, 2010, p. 131)

En referencia a este aspecto, Guichot-Reyna (2015) hace un análisis del pensamiento de Nussbaum, afirmando que se está abandonando la capacidad esencial del ser humano, como es el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y original, la compasión, empatía y solidaridad hacia los demás, que nos conduciría a una educación para la libertad.

Por otra parte, y en relación con los modos de superar esta hegemonía del paradigma racional actual existe la idea de un retorno a los clásicos. Así, según Hoyos-Vásquez (2009), “una lectura alternativa del humanismo, apoyándose sobre todo en su versión latina y renacentista, nos proporciona posibilidades de crítica al reduccionismo de la ciencia y la técnica y a cierto racionalismo de las humanidades en la tradición del idealismo alemán” (p. 430). Esta propuesta es planteada por este autor según los postulados de Grassi (1999), y como crítica a la sentencia del humanismo de Sloterdijk (2008), quien en su trabajo va más allá de Heidegger al mostrar el fracaso de los valores de la Ilustración y su creencia en la alternativa cientifista:



Se trata de la defensa del humanismo de Ernesto Grassi en sus ensayos en torno a *Heidegger y el problema del humanismo* (2006) y en su libro dedicado al mismo Martin Heidegger, su maestro, *La filosofía del humanismo. Preeminencia de la palabra* (1993). Allí se rescata una tradición que Heidegger parece ignorar: la del humanismo latino, originada en Cicerón y los estoicos, la del renacimiento, Dante Alighieri, Giambattista Vico, Juan Luis Vives y Baltasar Gracián, la literatura, la poesía, la metáfora como teología y la teología como metáfora. Se trata de una propuesta muy semejante a la de las cartas *Sobre la educación estética del hombre*, de Friedrich Schiller. (Hoyos-Vásquez, 2009, p. 430)

Además, la necesidad de una educación humanista frente al racionalismo vigente ha sido justificada desde otras perspectivas, como es la de la atención a los fenómenos afectivos y de socialización presentes en las nuevas generaciones (Ruiz et al., 2008).

La segunda fundamentación aducida en la asunción del modelo humanista está referida al carácter universalista de este, en el sentido de asumir y reivindicar la pertenencia a un grupo humano. Así, para Nussbaum (2005), el desarrollo de la humanidad dentro de una educación liberal exige el cultivo del sentido de pertenencia como ciudadano del mundo, junto al propio análisis crítico del individuo o la imaginación narrativa. Así, el trabajo sobre las humanidades conduce a la percepción “como seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupación” (p. 29). Este sentido de pertenencia como ciudadano del mundo es también citado por la autora como valor a cultivar en la educación. El desarrollo de la humanidad nos lleva a vernos “no sólo como ciudadanos pertenecientes a alguna región o grupo, sino también y, sobre todo, como seres humanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupación. El mundo a nuestro alrededor es ineludiblemente internacional” (p. 29). En el mismo sentido, Martínez (2002) propone un cambio hacia un paradigma humanista centrado en el desarrollo humano, incluyendo la perspectiva de un aula planetaria, abierta y universal.

En tercer lugar, el concepto de enseñanza humanista tiene una acepción ligada al cambio social y ambiental. Según Niblett (2017) “la enseñanza humanista puede definirse como una práctica que propone a los alumnos actividades de aprendizaje guiado susceptibles de ayudarles a tomar conciencia de su capacidad de cambio en favor de una mayor justicia social y ambiental” (p. 1). Niblett (2014) fundamenta su posición en la importancia del

activismo en la vida académica, mostrado en los últimos años por los grupos militantes ligados a la denuncia social en aspectos como la desigualdad, los derechos de los autóctonos o el cambio climático. La acción ciudadana constituye, según este autor, un aspecto importante en la historia humana contemporánea, debiendo promover las escuelas los recursos y estrategias acordes con el desarrollo de los estudiantes, para ayudarles a abordar estos temas de manera consensuada y adquirir las competencias y actitudes necesarias para una ciudadanía activa. En relación con esta cuestión, Niblett (2017) señala que uno de los aspectos fundamentales de la educación humanista es el de transformar la apatía social que según muchos estudios forma parte de las escuelas modernas. Un ejemplo de este tipo de actuación es el llevado a cabo por el *Toronto District School Board* y la organización no gubernamental de innovación social *TakingITGlobal*, donde los alumnos y sus profesores comparten ideas y elaboran estrategias relacionadas con la ciudadanía mundial y la gestión ambiental. Una perspectiva similar es planteada por Ruiz et al. (2008), quienes sitúan la urgencia de una formación socio-humanista en la crisis ambiental, las injusticias o la exclusión social derivadas de “la globalización, los paradigmas tecnocráticos, el pragmatismo y otras concepciones desprovistas de fundamentos ético-humanistas” (p. 179). Los obstáculos que surgen son así de tipo ideológico, influyendo en los comportamientos de los individuos, que se tornan insensibles, banales, egoístas, orientados al consumismo y carentes de valores, siendo necesaria una formación que fomente la responsabilidad y la solidaridad (Ruiz et al., 2008).

## **1.2.2. La educación desde la perspectiva humanista**

### **1.2.2.1. Influencias y estudios previos**

En primer lugar, antes de cualquier intento de comprender los significados de este paradigma educativo es necesario destacar que gran parte de las influencias recibidas, desde su origen y hasta la actualidad, vienen de la psicología humanista. Así, su carácter clínico y la importancia dada a los aspectos de tipo terapéutico se trasladan al campo educativo, aspecto

observable desde los primeros modelos de la educación humanista centrados en:

- a) Modelos de desarrollo que enfatizan un cambio en el desarrollo de los estudiantes (p. ej. el desarrollo psicosocial de Erickson o el desarrollo moral de Kohlberg, este último de filiación piagetiana).
- b) Modelos de autoconcepto, los cuales están centrados en el desarrollo de la identidad genuina (p. ej. la clarificación de valores y el modelo de Shaftels).
- c) Modelos de sensibilidad y orientación grupal que se interesan en desarrollar habilidades de apertura y sensibilidad hacia los demás (p. ej. modelo comunicativo de Carkhuff).
- d) Modelos de expansión de la conciencia orientados a desarrollar el lado intuitivo de ésta (p. ej. la educación confluyente y la psicósíntesis). (Hernández, 1998, p. 105-6)

Por otra parte, cabe destacar el estudio de Shapiro (1985, citado en Sebastián, 1986), quien realizó un análisis factorial de quince principios fundamentales de valoración en la enseñanza humanística, a partir de las obras de cuarenta conocidos educadores humanistas, extrayendo en el análisis estadístico tres factores que explicaban diferentes aspectos relativos a enfoques grupales. En este estudio se concluye que la educación humanística “no es meramente pre-paradigmática, sino que opera con un modelo general firme, consistente e histórico, esto es, un paradigma” (p. 92).

Más allá de esto, los presupuestos de la educación humanista, y en especial el enfoque centrado en la persona (Rogers, 1986), hacen referencia a su desarrollo integral, la conciencia y mejora de las potencialidades de los alumnos, la atención a las necesidades emergentes, el aprendizaje activo y experiencial, el desarrollo de un proceso democrático en el aula y la creación de un contexto empático en las relaciones entre docentes y alumnos (Rogers, 1996; Rogers et al., 2013; Hernández, 1998).

#### **1.2.2.2. Una educación integral**

El primero de estos, el desarrollo de una educación integral de la persona, surge según Hernández (1998) en respuesta a la marginación de estas cuestiones en las propuestas educativas, y se refiere al “desarrollo de la persona (autorrealización) y la educación de los procesos afectivos y emocionales, [...] el logro máximo de la autorrealización de los estudiantes en

todas las esferas de la personalidad” (p. 6). Más allá de esto, los textos que refieren el concepto de “educación integral” o “desarrollo integral” hacen alusión a otras cualidades o componentes de esta. Así, en la definición de Martínez (2002) sobre la educación humanista, se la vincula con el desarrollo de todas las facetas del desarrollo humano (unicidad), enfatizando la libertad, la integración de lo afectivo y cognitivo, la socialización, la originalidad y creatividad, los valores y dignidad personales, la conciencia y la apertura solidaria con los demás.

En este mismo sentido, Ruiz et al. (2008) se refieren a una orientación socio-humanística, en la que se “realzan los valores humanos, que educan para la vida social y propician el pleno desarrollo personal” (p. 178). Esta perspectiva se fundamenta en el valor de (a) un desarrollo interno basado en la integración de lo racional, lo emocional y los sentimientos, (b) un desarrollo externo, vinculado al contexto y los métodos participativos, y (c) una enseñanza asociada a la comprensión de la propia realidad y de los modos de actuación frente a la misma. Estos autores reivindican la demanda de Saramago de que el hombre actúe conforme a su naturaleza de ser pensante y, a su vez, en relación con el actuar y sentir, en una tríada que revalorice los valores humanos como el centro de cualquier acción educativa.

Cabe destacar que la referencia a la importancia de las tres dimensiones descritas, relacionadas con el pensar, sentir y el actuar están presentes en la mayor parte de los escritos de la psicología humanística, considerándose el desarrollo y congruencia entre ellas un síntoma de la madurez de la persona (Naranjo, 2005; Perls, 2003b). Además, Maslow (1968) hace referencia al valor de la autorrealización, convirtiéndose la educación en un medio para la actualización y la atención de las necesidades fundamentales. Esta valoración de la educación como un medio que favorece la actualización inherente al ser humano, a camino entre lo terapéutico e instruccional, está ligada a la atención a las necesidades de cada estudiante, otorgándole oportunidades de autoconocimiento, crecimiento y decisión (Hernández, 1998).

Así, la atención a las necesidades individuales es un concepto fundamental en las teorías psicológicas de tipo humanista y gestáltico

(Masquelier & Masquelier, 2012; Peñarrubia, 2003; Robine, 2016; Vincent, 2003), asumida en muchas descripciones sobre este modelo educativo. De este modo, Yurén (2000) se refiere a la educación humanista como aquella cuyo “criterio último es la dignidad humana y cuya vía de consecución es el esfuerzo de realización de los valores que contribuyen a satisfacer las necesidades radicales” (p. 48). Este concepto es propuesto también por Hamachek (1987), quien afirma que el docente atenderá a las necesidades de los estudiantes, contribuyendo así a la mejora personal, la comunicación y la relación en la clase.

### **1.2.2.3. El desarrollo de las potencialidades**

El segundo aspecto presente en los textos sobre la educación humanística es el referido al desarrollo de las potencialidades de los estudiantes. La difusión de este principio en la teoría psicológica y educativa hasta nuestros días está ligada al movimiento surgido a finales de los años sesenta, el Movimiento del Potencial Humano, centrado en la reivindicación del desarrollo de las capacidades del ser humano, como medio para la mejora de la calidad de vida, las relaciones y la consecución de cambios sociales (Hernández, 1998).

Los principios establecidos por Maslow, Rogers, Murphy, Allport o Moustakas y desarrollados en buena parte en el Instituto Esalen son trasladados a nuevos ámbitos, como el educativo. Así, la educación humanista “consistiría en facilitar en el individuo el desarrollo de sus propias potencialidades o, parafraseando a Carl Rogers, crear un ambiente propicio para que el educando pueda ser lo que es” (Sebastián, 1986, p. 88). Conviene destacar que las referencias de Rogers a esta cuestión están vinculadas siempre a la creación de un ambiente propicio para la expresión genuina de las potencialidades y el descubrimiento de la esencia innata del individuo:

Cuando el individuo percibe esta actitud se siente en una atmósfera de seguridad; poco a poco aprende que puede ser lo que es sin disimular ni disfraces, ya que se lo respeta y valora independientemente de lo que haga. Por consiguiente, pierde rigidez, puede descubrir lo que significa ser él mismo e intentar realizarse de maneras nuevas y espontáneas. En otras palabras, avanza hacia la creatividad. (Rogers, 1986, p. 309)

Además, la expresión auténtica del ser descrita por Rogers (1986) está referida en ambos sentidos, incluyendo también al terapeuta o al docente, que “debe ser exactamente lo que es, y no un disfraz, un rol, una simulación” (p. 144), empleando el término “coherencia” para describir la correspondencia entre la experiencia y su percepción.

Este aspecto es referido también por Sebastián (1986), para quien la educación humanista no es sino sinónimo de favorecer aquello que está presente en lo más íntimo del ser humano o, según Villegas (1984), la reducción de este a su naturaleza, más allá de la simple comunicación de conocimientos. De un modo similar, Maslow (2003) destaca la relevancia que tiene para el ser humano la búsqueda de su esencia, la cual no puede ser predeterminada de antemano. Así, la búsqueda de Rogers y Maslow, y de los autores de la que ha venido llamándose “tercera fuerza” (Sebastián, 1986, p. 88), en relación con la psicología humanista, pone el énfasis en los aspectos subjetivos como un modo de desembocar en lo objetivo, y de la introspección como medio acceder a lo social.

Por otra parte, la actualización del ser y el descubrimiento de sus potencialidades es destacada desde la teoría gestáltica, efectuada a través de la atención a las percepciones internas y externas, referidas a las emociones y sensaciones en el aquí y ahora, las conductas corporales y las necesidades esenciales (Peñarrubia, 2003; Robine, 2016). Desde este enfoque, Andaluz (1983) advierte que el aprendizaje debe ser vivencial, experiencial y significativo, incluyendo a la totalidad del organismo para su actualización. Este tiene en cuenta la creatividad, los aspectos afectivos, la alegría o el placer del descubrimiento.

En las referencias sobre el desarrollo de las potencialidades en la escuela destaca también Hamachek (1987), quien al referirse a las metas de la educación habla de ayudar a los alumnos a desarrollarse como seres únicos, tomando en consideración sus potencialidades y necesidades individuales. Según Sánchez (2015), Lerner afirmaba que el progreso humano está vinculado al del individuo que desarrolla sus capacidades y potencialidades,

ejerciendo sus derechos, algo fundamental en un mundo donde los valores elementales ligados a la vida o la libertad son eliminados.

#### **1.2.2.4. Un contexto de aprendizaje experiencial, activo y democrático**

Otro significado presente en la enseñanza humanista se refiere al contexto favorecedor del aprendizaje, y su carácter activo y participativo. Los postulados al respecto están vinculados a los de la autorrealización, esto es, la tendencia del individuo hacia su actualización (Maslow, 2003) y el reconocimiento de sus capacidades innatas (Rogers, 1986). A este respecto, Rogers promueve el aprendizaje significativo, descrito como aquel que comprende al ser humano como totalidad, incluyendo los aspectos afectivos y cognitivos, y se desarrolla de un modo vivencial. Según Hernández (1998), la teoría de Rogers sobre el aprendizaje significativo incluye varias cualidades como son: (a) la percepción por el alumno de los contenidos a aprender como relevantes para alcanzar sus objetivos y su desarrollo personales, (b) que sea participativo con la toma de decisiones o los recursos empleados y se responsabilice en su aprendizaje, y (c) la sustitución de los contextos amenazantes por otros de respeto, apoyo y comprensión. Por su parte, García (2014) se refiere al modelo centrado en el estudiante de Rogers, como participativo y activo, en un medio donde los alumnos son autónomos y se responsabilizan del proceso de aprendizaje.

La importancia del ambiente en el aprendizaje o el carácter experiencial y participativo del mismo son descritos en otros autores. Así, Niblett (2017) considera fundamental dentro de un modelo humanista de enseñanza la importancia otorgada a la experiencia o la existencia de un medio seguro e inclusivo, considerando a “los docentes fundamentalmente como creadores de medios favorecedores del aprendizaje” (p. 2). En este sentido, Purkey y Novak (2008) determinan que para la consecución de este tipo de aprendizaje se requieren escuelas que conformen entornos acogedores en los que tanto los estudiantes como los docentes perseveren continuamente en ser conscientes de las consecuencias de sus acciones y palabras sobre los demás. Asimismo, Niblett (2017) vincula la creación de un ambiente acogedor en el aula a una



enseñanza participativa y democrática, mediante actividades referidas al cuerpo y al espíritu, adaptadas a su nivel de desarrollo y guiadas por ellos mismos.

En relación con este aspecto, Villarini (1996) señala que el desarrollo de la autonomía en los educandos en la noción humanista conlleva la atención a sus situaciones vitales, experiencias, conocimientos previos, necesidades, intereses y potencialidades, adaptando el currículo a ellos. Del mismo modo, Rodríguez (2013) hace referencia al desarrollo por el docente de estrategias activas y participativas. Por otra parte, Patiño (2012) señala el diálogo y la participación grupal como una herramienta fundamental en la formación humanista, destacando como condición necesaria la escucha activa, como medio de promover la tolerancia y el respeto. Para lograr esta reflexión se considera importante partir de las vivencias de los alumnos, a través de dinámicas grupales, ejemplos o películas que promuevan la discusión y la comprensión de implicaciones más complejas.

Además, Niblett (2017) se refiere a otras elecciones de orden logístico en la enseñanza humanista, como el diseño del aula o las relaciones al interior de esta. Este aspecto puede incluir la participación de los estudiantes en la creación de las normas o la concepción de estudiantes como docentes y viceversa, aspectos desarrollados también por Freire (1996).

En último lugar, cabe destacar la importancia dada a la creatividad dentro de este modelo. La teoría sobre la creatividad de Rogers (1986) hace referencia a la necesidad de la expresión frente a la uniformización y el conformismo en los campos educacional, científico o de la vida individual y familiar. Así, la creación debe ser un producto original y observable, más allá de la aceptación del grupo, y ligada a “la tendencia del hombre a realizarse, a llegar a ser sus potencialidades [...] a expresar y realizar todas las capacidades del organismo o del sí mismo” (pp. 176-177). Además, este término es empleado también en referencia a la capacidad de solucionar los problemas y adaptarse a las nuevas circunstancias con flexibilidad (Sebastián, 1986). Por su parte, Nussbaum (2010) hace referencia a las artes en la escuela como medio para convertirnos en seres creativos, abiertos a los demás y a la belleza,



aspecto ausente del marco referencial de la educación actual. La perspectiva de esta autora recuerda, por otra parte, aquella de Maslow en su insistencia por una enseñanza basada en el arte como medio de descubrir la identidad y actualización de las potencialidades:

El sistema de enseñanza enfocado en la aprobación de los exámenes, que se ha tornado cada vez más ubicuo en las aulas de las escuelas públicas, genera un clima de pasividad en los alumnos y de rutina para los docentes. La creatividad y la individualidad que caracterizan a los mejores tipos de educación humanística no encuentran espacio para desarrollarse en ese marco. (p. 178)

#### **1.2.2.5. Los roles del docente: congruencia y empatía**

Otra de las cuestiones recurrentes en la mayor parte de los textos sobre la educación humanista, quizás la más abundante, es la referida a los roles del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, derivados en su mayor parte del modelo de enseñanza centrada en la persona, siendo esta una aplicación al ámbito docente de la terapia rogeriana (Sebastián, 1986). Así, el maestro según esta concepción cumpliría una serie de cualidades, como la congruencia, entendida como un “permanecer abierto a su propia existencia (sentimientos, actitudes, emociones)” (p. 95) y la necesidad de “ser él mismo en su relación con sus estudiantes” (p. 95). Esta congruencia es referida también a su relación con el resto de docentes, mostrada en el hecho de reconocer los fallos propios, aspecto que puede ayudar a otros profesores a compartir sus miedos y sentimientos de incapacidad, a menudo determinantes en sus decisiones como docentes.

Otra cualidad alude a la necesaria empatía con sus pupilos, aceptándolos como son, mostrando una comprensión hacia sus sentimientos profundos y una apreciación positiva sin condiciones (Sebastián, 1986). Además, la conducta que se espera de un docente en este enfoque es la de ser un observador atento del proceso que se da entre alumnos y estudiantes, con una función de asesor antes que evaluador, siendo aceptado por los alumnos (Mearns & Thorne, 2000). Según Hernández (1998), el rol del docente humanista es el de “ser un facilitador de la capacidad potencial de autorrealización de los alumnos. Sus esfuerzos didácticos deben encaminarse

a lograr que las actividades de los alumnos sean autodirigidas fomentando el autoaprendizaje y la creatividad” (p. 110).

Por otra parte, la función del docente está vinculada a la mejora personal en aspectos globales y no meramente académicos, encaminada a la búsqueda de los aspectos esenciales del individuo en estudiantes y profesores, visión derivada de la teoría de las terapias humanistas centradas en la persona (Sebastián, 1986). En este mismo sentido, Patiño (2012) se refiere a la importancia del educador como orientador en la enseñanza humanista, al lograr impactar en las vidas de sus estudiantes, aspecto que ha estado oculto y que constituye una prueba de la efectividad de la labor docente. Este valor de la función orientadora es señalado por Ingvarson y Kleinhenz (2006) como posible estándar de evaluación de la eficacia del proceso de enseñanza, siempre que sea asumido por el conjunto del profesorado.

Además, podemos destacar otras cualidades asignadas a los docentes efectivos dentro de este modelo, como la conciencia de la diversidad y el papel esencial de las buenas preguntas, vinculadas a la selección minuciosa de textos adecuados y a los cuestionamientos provocativos y novedosos que suscitan el interés y perplejidad de los estudiantes (Patiño, 2012). El papel de las buenas preguntas es también destacado por Niblett (2017), quien considera crucial la creación de un medio en el que los alumnos se sientan apreciados, seguros y autorizados para poder plantear estas, aspecto que posibilitaría llevar a la vida real las ideas y experiencias del aula.

Por su parte, Chacón (1999, 2000), refiere las cualidades del docente en este modelo, como el interés en el estudiante como persona total, la actitud receptiva a nuevos modelos de enseñanza, la cooperación, la congruencia, la empatía, la reflexión crítica sobre su práctica o el rechazo a las posturas autoritarias.

#### **1.2.2.6. La dimensión ética y social de la educación**

Otro aspecto ligado a la enseñanza humanista en autores como Chacón-Arteaga (2014), Hart (2005) o Ruiz et al. (2008) es el de la adopción de una dimensión ética y social en el aula. Así, Hernández (1998) destaca el énfasis

puesto desde este modelo en el crecimiento de la conciencia ética, social y desinteresada. Del mismo modo, Tubino (2010) hace referencia al cultivo de la ciudadanía y la ética como una de las cinco dimensiones de este modelo, vinculándola a la libertad para decidir sobre lo que somos y a la responsabilidad con la comunidad. Según Tubino (2011) se accede a lo social a través del desarrollo de las cualidades subjetivas como es la libertad individual y la responsabilidad.

Las menciones a la libertad realizadas por Tubino (2011) están vinculadas al concepto de libertad cultural como capacidad humana esencial (Sen, 2007), en oposición al condicionamiento de nuestras pertenencias culturales en el comportamiento, forma de pensar y calidad de vida. La libertad para elegir los propios valores, los modelos de vida y cultura, o cómo deseamos ser y vivir estarían, además, indisolublemente unidos a la construcción de la identidad personal.

Asimismo, Patiño (2012) se refiere al desarrollo psicoafectivo en los estudiantes, fundamentalmente con la asunción de valores de un modo consciente y libre, permitiendo la toma de decisiones éticas y responsables. De un modo similar, Sánchez (2015) señala que la formación integral que promueve la enseñanza humanista pone las bases de una ciudadanía ética, aspecto unido a la capacidad de responsabilidad de la persona por sus acciones y de compromiso con los demás.

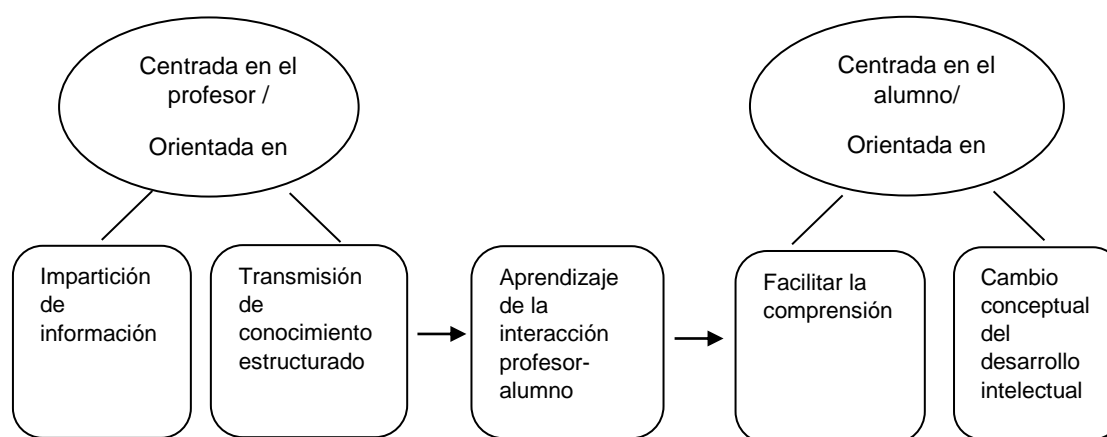
Por otra parte, el aprendizaje participativo y ético está vinculado a la crítica y acción social en entornos cooperativos. La prioridad de la autorrealización o el desarrollo individual es sustituida aquí por la sensibilización y organización social. Según Niblett (2017), la enseñanza humanista ofrece la oportunidad de afrontar los problemas de orden social y ecológico. Una reflexión de este tipo en las aulas distinguiría la educación humanista del humanismo, posibilitando realizar en la escuela un vínculo entre los gestos comprometidos y las respectivas ideas relacionadas en el currículo.

### **1.3. PERSPECTIVAS DEL HUMANISMO DESDE LA ENSEÑANZA CENTRADA EN EL ESTUDIANTE**

#### **1.3.1. Concepciones sobre las orientaciones de la enseñanza**

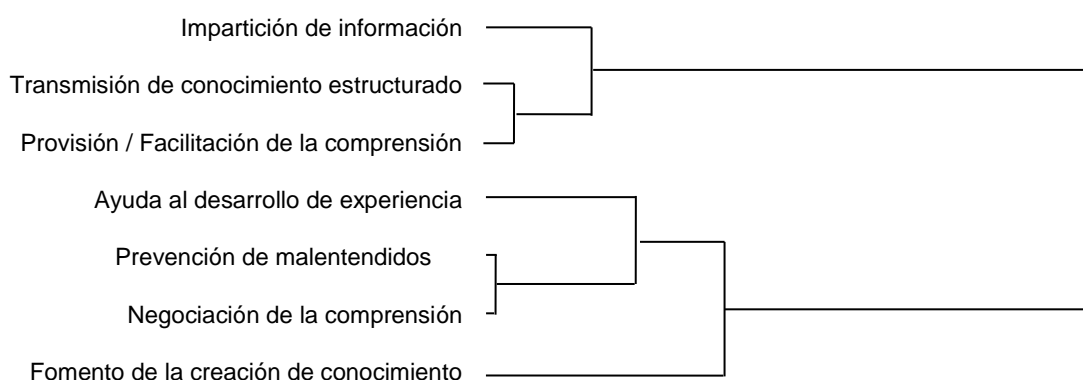
La importancia de las concepciones sobre la enseñanza, de sus teorías, modelos y conclusiones son fundamentales para el profesorado a la hora de diseñar sus clases. Así, la literatura disponible en este campo pone de manifiesto que tanto profesores como estudiantes conciben de un modo distinto el proceso de enseñanza-aprendizaje, estando las categorías centradas en el profesor vinculadas con la transmisión de conocimientos; y las centradas en los estudiantes con el apoyo recibido. En el primer grupo, los profesores pondrían el énfasis en los contenidos y su forma de enseñarlos, en la organización, estructuración y presentación de estos, con el fin de facilitar el aprendizaje. En el segundo grupo, los docentes procurarían la construcción del conocimiento, su comprensión, el fomento de la propia concepción y entendimiento de los estudiantes sobre el mundo (Hernández & Maquilón, 2010).

A este respecto, destacan las categorías propuestas por Kember (1997), y Samuelowicz y Bain (2001), que configuran un modelo que va desde la orientación en el profesor hasta la enseñanza centrada en el estudiante. Dentro de las cinco categorías planteadas por Kember, encontramos dos centradas en el profesor y el contenido (la impartición de información y la transmisión estructurada de conocimiento), una intermedia basada en la interacción del profesor y el estudiante; y otras dos centradas en el estudiante y el aprendizaje (la facilitación de la comprensión y el cambio conceptual y el desarrollo intelectual). Según Roberts (2002), la introducción de la quinta categoría (Kember & Kwan, 2000) proporciona un enlace que configura un modelo continuo con cinco concepciones de la enseñanza y dos orientaciones diferentes (ver Figura 1).



*Figura 1.* Orientaciones y concepciones de la enseñanza (adaptado de Kember & Kwan, 2000).

Por otra parte, Samuelowicz y Bain (2001) confirman la diferencia entre las orientaciones centradas en la enseñanza y en el aprendizaje, proponiendo una variante a la formulada por Kember (1997), con una categoría intermedia situada entre las orientadas a la enseñanza y al aprendizaje: Impartición de información, transmisión estructurada de conocimiento, facilitación de la comprensión, ayuda al desarrollo de los conocimientos, prevención de las confusiones, negociación sobre los significados y promoción de la creación de conocimiento.



*Figura 2.* Grupos jerárquicos de las siete orientaciones de creencias (Tomado de Samuelowicz & Bain, 2001).

Así, la comprensión de las orientaciones y concepciones de la enseñanza, según Samuelowicz y Bain (2001), muestran el valor de las creencias de los docentes en la naturaleza del aprendizaje y la configuración de la enseñanza.

En un sentido similar, los modelos expuestos anteriormente pueden ser vinculados con los dos paradigmas en la educación, formulados por Barr y Tagg (1995): el paradigma de enseñanza, donde los docentes son expertos que imparten conocimiento, y el paradigma de aprendizaje, en el que diseñan entornos de aprendizaje y aplican métodos para el éxito escolar. La relación entre ambos es expuesta por Mohanan (2003), en el sentido de considerar importante la transferencia de conocimientos, si bien esta solo es valiosa si está ligada a la calidad del aprendizaje, al ser esta una condición para el éxito de la enseñanza. Del mismo modo, en la enseñanza basada en el aprendizaje de los alumnos, los estudiantes están capacitados para elaborar sus rutas de aprendizaje de un modo activo (Machemer & Crawford, 2007).

### **1.3.2. Modelos educativos centrados en la persona**

#### **1.3.2.1. El Enfoque Centrado en la Persona de Carl Rogers**

El Enfoque Centrado en la Persona nace en Estados Unidos como fruto de las investigaciones llevadas a cabo por Rogers y sus colaboradores en el ámbito terapéutico en la década de los cuarenta. En las diferentes etapas de su pensamiento (Arias, 2015; Méndez, 2014; Moreira, 2001), se describen los elementos técnicos, sociales y actitudinales que promueven un cambio positivo en los individuos y que le llevaron a formular una teoría de la personalidad.

El enfoque de Rogers se funda a partir de tres principios o condiciones, referidas a actitudes o comportamientos del terapeuta, posteriormente del profesor o facilitador: la empatía, la congruencia y la consideración positiva incondicional, ocupando los aspectos relacionales y empáticos un rol fundamental antes que la aplicación de técnicas específicas (Clarke, 2007).

El valor otorgado a las condiciones anteriores en este modelo está en su capacidad para desarrollar los componentes fundamentales del *self* como la autoestima y el autoconcepto, orientándose este hacia el crecimiento personal

y el sentimiento de autorrealización, y evitando la generación de conductas desadaptadas. Este proceso está dirigido en última instancia al despliegue del potencial humano en los individuos (Arias, 2015). Asimismo, desde este enfoque se propone relegar las posiciones tradicionales del profesor autoritario y promover métodos empáticos que movilicen los propios recursos de los alumnos (Rogers, 1996).

Este enfoque se ha extendido a diversos campos que comprenden la educación (Rogers, 1986), los talleres para la mejora en los ámbitos personal y familiar (Martínez, 2002; Rogers, 1986), la atención a poblaciones particulares (Briant-Jefferies, 2003; Hawkins, 2002; Sommerbeck, 2003), el ámbito comunitario (Gómez, 1994; Moreira, 2001; Sámano, 2000) o la trascendencia (Boainain, 1999; Martin, 1992; Thorne, 2007), citados en Segrera (2008). Por otra parte, y desde una perspectiva más amplia, este autor reconoce que el enfoque rogeriano mantiene un estrecho vínculo con distintas corrientes psicológicas, constituyendo así las “líneas de desarrollo del enfoque centrado en la persona” (p. 64):

- Clásica, ligada a los trabajos de Rogers, con el énfasis en la no-directividad y centrada en la persona, desarrollada en el Centro de Orientación de la Universidad de Chicago y el Centro de Estudios de la Persona, de La Jolla (California).
- Experiencial, basada en los estudios de la personalidad de Gendlin, y poniendo el énfasis en la experienciación sobre el cuerpo y la focalización (*focusing*) como medio de contacto.
- Experiencial-procesual, estudiando los elementos del proceso y utilizando aspectos gestálticos.
- Fenomenológica-existencial, haciendo énfasis en los elementos filosóficos.
- Trascendental, enfatizando los aspectos espirituales y religiosos, y los transpersonales o de conciencia.
- Expresiva, que desarrolla elementos del arte, el movimiento y el cuerpo, tendiendo puentes en ocasiones a la Gestalt y el Psicodrama.

- Analítica, que incorpora influencias de la psicología profunda o de la psicología del mí mismo.
- Comportamental-operacional, que destaca el desarrollo de las habilidades.

### **1.3.2.2. El Enfoque Educativo Centrado en la Persona (PCE) y el Modelo Centrado en el Alumno (LCM)**

La investigación relativa al Enfoque Educativo Centrado en la Persona (PCE) tiene sus orígenes en la década de los cuarenta, alcanzando su máximo apogeo en los setenta, antes de la invención del meta-análisis. Si bien estuvo en gran parte influido por la Teoría Centrada en la Persona (Rogers, 1986), tiene similitudes con las tradiciones afectiva, humanística, abierta, Montessori y la educación cooperativa, y se convirtió posteriormente en el Modelo Centrado en el Alumno (LCM) en los noventa, un modelo muy influyente, si bien no es habitual encontrar conexiones entre ambas tradiciones (Cornelius-White et al., 2003).

Este enfoque, entendido como un cambio desde la instrucción tradicional, centrada en la transmisión de información por el docente asumiendo los estudiantes un rol pasivo, hacia una enseñanza que reconoce a los estudiantes como los protagonistas del proceso, se ha generalizado en los últimos años en la investigación educativa y se muestra como un enfoque transversal (Reyes & Moreno, 2007). Cornelius-White et al. (2003) lo define como un enfoque interpersonal para la creación de relaciones positivas y respetuosas entre profesores y estudiantes, ligado a la actualización de los individuos y sus sistemas, incluyendo los aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales. Según Motschnig-Pitrik y Santos (2006) el PCE se ha convertido en un movimiento de reforma educativa que ha mostrado ser eficaz en la mejora de las relaciones entre profesores y alumnos, y va más allá de otros enfoques “al promover actuaciones desde una filosofía del ser que es facilitadora, constructiva y que considera los recursos personales del individuo en relación con los demás” (p. 9). Además, da la posibilidad de aprender de



situaciones en el momento presente, aspecto que requiere flexibilidad interna, confianza, recursos internos y una relación adecuada con los estudiantes.

El aspecto central en el PCE es su vinculación con las condiciones enunciadas anteriormente por Rogers (1986, 1996) y trasladadas al ámbito educativo: las de empatía, calidez y autenticidad (Cornelius-White et al., 2003). La primera (“comprensión empática” y “comprensión de los significados y sentimientos del alumno” Motschnig-Pitrik & Santos, 2006, p. 8) ocupa la prioridad más alta (Gatongi, 2007), y está vinculada según Thorne (2007) con el mundo subjetivo del otro mediante la comprensión completa del modo en que este se ve a sí mismo y al mundo. Cornelius-White et al. (2003) la relacionan con la comprensión de las emociones, significados y objetivos de las experiencias de otros seres humanos, significando en el contexto de aprendizaje la adaptación a las diferencias individuales y culturales. Además, según Gatongi (2007) la posibilidad para acceder a la forma en que otra persona construye su realidad está relacionada con la sensación de bienestar con la propia identidad o la voluntad de entrar en el ámbito del otro y estar completamente familiarizado con él. La segunda cualidad, la congruencia o autenticidad (formulada también como “transparencia”, Motschnig-Pitrik & Santos, 2006, p. 8) está vinculada con la capacidad de ser claro y honesto en la relación, siendo su fundamento la capacidad de escucharse a sí mismo y estar abierto a la propia experiencia, sin mostrar ninguna máscara profesional. Esta es percibida como la más amenazante por los profesionales (Gatongi, 2007). Por su parte, la última cualidad, la consideración positiva incondicional (“aceptación, respeto, cuidado o interés por lo individual”, Motschnig-Pitrik & Santos, 2006, p. 8) se traduce en la aceptación sin prejuicios y la comunicación con cuidado genuino y sin juicios (Gatongi, 2007), aspecto que promueve la actualización de la otra persona (Tudor et al., 2004). La finalidad de estas cualidades es la de generar un ambiente donde el individuo no perciba la necesidad de defender su autoconcepto, valorándose a sí mismo, recuperando la capacidad de actualización en el presente y separando la persona (su esencia) de su comportamiento (Gatongi, 2007).

Por su parte, el Modelo Centrado en el Alumno (LCM), enfocado tanto en el alumno como el aprendizaje, se estableció con los Principios Centrados en el Aprendizaje (APA), adoptando para la investigación de su efectividad la Evaluación de las Prácticas Centradas en el Estudiante (ALCP) (McCombs, 2004), midiendo el grado en el que los docentes desarrollan relaciones positivas, la atención a las voces de los estudiantes (empatía respetuosa), el estímulo de pensamientos de orden superior y la adaptación a las diferencias individuales. Más allá de esto, los elementos y significados en ambas tradiciones son similares (Cornelius-White et al., 2003).

En relación con los ámbitos de estudio en ambas tradiciones, destacan los referidos a la diversidad (McCombs, 2004), incluyendo las reformas educativas basadas en pruebas de alto riesgo (Amrein & Berliner, 2003) o la adaptación al contexto de la tecnología para la mejora del aprendizaje en alumnos que de otro modo no podrían ser atendidos. Además, el PCE puede ser considerado una referencia en el aprendizaje semipresencial en numerosos campos, al estar basado en una minuciosa investigación psicológica, destacando el ámbito de la educación en la empresa, concretamente sobre las calificaciones de graduados en Informática Empresarial, comprobando cómo “el desarrollo personal fomentado por el PCA se aproxima mucho al perfil personal que la industria espera de los graduados, aspecto que se confirma en la declaración estratégica de la Unión Europea, EAEA sobre competencias clave (EAEA, 2004, citado en Motschnig-Pitrik y Santos, 2006, p. 9). Otro ámbito estudiado es el de la convivencia escolar y la creación de un ambiente de clase libre de comportamientos disruptivos, aspecto acuciante en las escuelas británicas, al “proporcionar una manera de entender y resolver conflictos en las relaciones, el desarrollo emocional y el comportamiento ético que están en la raíz de la mayoría de los problemas en la escuela y la sociedad” (Gatongi, 2007, p. 205),

Al mismo tiempo, el campo de estudio de la enseñanza centrada en el estudiante se ha ampliado actualmente más allá de los preceptos humanistas originales, abarcando según Reyes y Moreno (2007) el aprendizaje construido sobre la base de los conocimientos previos, presente en las teorías

constructivistas (Mann, 2002), la teoría cognitiva o la teoría de los estilos de aprendizaje (Armstrong & Parsa-Parsi, 2005; Kolb, 1984), o el aprendizaje de adultos, este último con principios comunes como la motivación por aprender lo percibido como relevante, la construcción del aprendizaje sobre la experiencia previa, la participación activa y la aplicación inmediata en la práctica, el planteamiento de problemas que otorgan responsabilidad al estudiante, la existencia de ciclos de acción y reflexión, y la confianza entre el docente y los estudiantes.

En último lugar, la disposición del alumno como centro del proceso de aprendizaje en este modelo tiene implicaciones en otros elementos del currículo, como las competencias docentes, el diseño de las tareas o el reposicionamiento de la evaluación, para que sea coherente con los objetivos de aprendizaje y una pieza clave en la mejora de la enseñanza y la calidad del estudio. En este sentido, según Tigelaar et al. (2004), las competencias del docente a evaluar pueden estar referidas a varios aspectos: al profesor como persona y su relación con los alumnos, como experto en un ámbito de conocimientos, como facilitador del aprendizaje y el diseño de tareas, como motivador, orientador y evaluador, como colaborador con sus compañeros en la mejora del currículo, o en relación con su capacidad para reflexionar sobre su práctica docente y su apertura a las innovaciones. Del mismo modo, la evaluación de alumnos y docentes puede ser conceptualizada de un nuevo modo, en forma de autoevaluación (Fasko & Grubb, 1997), evaluación en pares, compartición de la autoevaluación con el grupo y el profesor, revisión y reelaboración de los exámenes por el propio estudiante, transmisión del feedback sobre el profesor y discusión sobre este en otros ámbitos de la comunidad escolar (Fasko & Grubb, 1997; Zucconi, 2015).



**Capítulo**

**2**

***Awareness y  
conciencia***



## 2.1. ÁMBITOS DE ESTUDIO

En relación con la temática de esta tesis en torno al concepto de conciencia, es necesario delimitar este debido a la confusión generada por la existencia de sus dos acepciones en la lengua inglesa como son *consciousness* y *awareness*. En efecto, el uso del término *consciousness* es problemático tanto en su acepción inglesa como al intentar traducirlo a otros idiomas. Este suele traducirse por las palabras castellanas de conciencia y consciencia, e incluso, en otras ocasiones con mente, estados mentales, psique, etc. A su vez, en la literatura psicológica es frecuente ver la palabra *consciousness* junto a *awareness*, esta última con unos contornos diferenciados que muchas veces se acercan e incluso se funden.

Tomando como referencia a Thines y Lempereur (1984), *consciousness* se define como “[...] término utilizado para distinguir la toma de consciencia que supone una actitud de vigilancia (*awareness*) del simple estado de consciencia, sea cual sea el objeto de la consciencia [...]” (p. 70). Además, estos autores señalan que conviene destacar que el empleo más común del término *consciousness* hace referencia a “la suma total de los procesos del self-aware, de tomar en cuenta y de reaccionar a los objetos: es la suma total de los actos” (p. 71). Este significado estará presente en numerosas propuestas científicas y, de un modo especial, en los nuevos paradigmas.

Por último, conviene diferenciar el término más restringido de *awareness* propio de la psicología humanista y gestáltica, puesto que en este estudio servirá para delimitar las vivencias de los estudiantes en la realización de las representaciones musicales estudiadas. Este hace referencia a la capacidad de estar atento, con la atención focalizada (Naranjo, 2002), hacia la situación más importante para el individuo (Yontef, 2005), con una función de conocimiento y cambio personal (Spagnuolo-Lobb, 2004). Este término configura un enfoque de comprensión del comportamiento humano, ligado al modelo de autorregulación orgánica (Peñarrubia, 2003) o las teorías sobre las necesidades humanas en el ámbito humanístico.

### **2.1.1. De la filosofía a las ciencias contemporáneas**

Los estudios sistemáticos relacionados con la conciencia han sido abordados desde múltiples perspectivas en ámbitos que van desde la filosofía hasta la psicología o la neurociencia. La definición del mismo término y su ámbito de estudio ha variado en función de la forma de entender la realidad y el método empleado en estas disciplinas (Rojo & Rodríguez, 2008). Estas perspectivas abarcarían en la actualidad, según las autoras, desde el monismo materialista, que postula la realidad material como única realidad (Crick y Koch, Churchland, Penrose o Searle), hasta el dualismo de Popper y Eccles, el funcionalismo de James, los modelos computacionales, la consciencia como misterio (Nagel, 2012), la fenomenología (Wilber, 2007), la heterofenomenología (Dennett, 2003) o los modelos integradores de conciencia (Chalmers, 2002; Wilber, 2000). En este sentido, resulta importante conocer la multiplicidad de perspectivas existentes de cara a construir un modelo integrador o global que trascienda los existentes (Rojo & Rodríguez, 2008). Por otra parte, cabe destacar la evolución que han experimentado los estudios sobre la conciencia en las últimas décadas, unidas al avance de la física cuántica, la cibernética o la teoría de los sistemas. Prueba de ello son la formación de equipos multidisciplinares, como es el caso de las tres reuniones que agruparon a los principales estudiosos en el tema y que dio lugar a la publicación de la serie *Toward a Science of Consciousness* (Hameroff et al., 1996). Tras la misma, la declaración de principios establecía la necesidad de elaborar una teoría científica sobre el fenómeno de la conciencia en general, y la autoconciencia en particular, teniendo en cuenta la complejidad y la necesidad de aunar las diferentes perspectivas.

Por otro lado, si hablamos del concepto de conciencia desde una perspectiva histórica, debemos referirnos a los usos primigenios en la filosofía griega y a las posteriores concepciones estoica y cartesiana que identifican al ser humano con una conciencia separada de su entorno, y que permiten comprender perspectivas antagónicas actuales en torno a la conciencia (Yáñez & Pérez, 2011). Dentro de la Antigüedad Clásica podemos encontrar el concepto a partir de la tragedia, las corrientes órficas y el pitagorismo, como el



examen de conciencia ante uno mismo, transmitiéndose a Sócrates, Platón y Aristóteles (Gómez, 1994). Además, el concepto socrático de conciencia, entendida como la contemplación de las ideas que se reflejan en nuestro interior, esto es, un espejo que nos permite acceder a nuestros procesos mentales (Yañez & Pérez, 2011), se va a contraponer a la visión de los estoicos en Roma, el de una conciencia escindida que vivencia la separación entre el sujeto pensante y el mundo (Santos, 2007).

Más allá de estas visiones contrapuestas, y de la evolución de los conceptos de *syneidesis* griega y de *sindéresis* (referida al orden de la conciencia moral en la escolástica medieval), o la posterior distinción entre la *sindéresis* como conciencia originaria o *protoconciencia* de orden divino, y la *conscientia* o conciencia de las acciones concretas) (Gómez, 1994), el cambio paradigmático decisivo vendrá de la mano de Descartes, con su duda sistemática y la separación del hombre y su conciencia individual de su entorno (Hernández & Salgado, 2010). Si bien los estudios sobre la conciencia serán abordados continuamente a lo largo de la historia (Kant, Leibniz, Locke, Marx, Nietzsche, Russell, Wundt, o Wittgenstein, entre otros), será en nuestros días cuando se abra un debate que cuestione radicalmente el posicionamiento cartesiano y abogue por un nuevo posicionamiento sobre la conciencia, a partir de los avances de la física cuántica o las neurociencias (Laszlo et al., 2008).

En el campo de la filosofía contemporánea, es interesante la batalla entre teorías rivales sobre la conciencia, surgida desde la publicación de “La conciencia explicada” de Dennett (1991). A partir de los modelos de la psicología, la neurociencia cognitiva y la inteligencia artificial, Dennett (2003) reformula su anterior modelo defendiendo el enfoque en tercera persona de la ciencia de la conciencia (heterofenomenología), en un intento por superar los persistentes obstáculos filosóficos que aún dificultan la comprensión científica del funcionamiento de la mente. Frente a él, filósofos como Nagel (2012), Chalmers (2002) y McGinn (2004) niegan la posibilidad de una ciencia de la conciencia, al considerar que la mente sólo es accesible en primera persona.

Desde el punto de vista de las ciencias físicas, una comprensión del cambio de paradigma de la ciencia actual y de la relevancia del concepto de

conciencia nos remite a las dos teorías que fundamentan la física contemporánea: la relatividad general y la mecánica cuántica, así como al desarrollo de la teoría cuántica (Einstein, Heisenberg, Schrödinger, Dirac, Bohry Von Neumann), base de las investigaciones actuales (D'Alessandro et al., 2015). Según estos autores, a partir del principio de incertidumbre ya no es posible hablar de naturaleza o de materia en sentido estricto, sino sólo de una unión de sujeto-objeto. Esta indisolubilidad y el encuentro del hombre frente a sí mismo son, por su parte, ideas presentes en la sabiduría ancestral o en la historia de la filosofía que serán retomadas en las ciencias contemporáneas (Capra, 2009). Asimismo, en nuestros días numerosos trabajos han emergido teniendo la física cuántica un lugar recurrente desde el que investigar los procesos de la conciencia y el conocimiento, entre los más célebres los de Penrose (1997), Hameroff (2006), Josephson (2002), Tart (2009), Walker (2000), Hagelin (1987), Wolf (2011), Jahn y Dunne (2011), Talbot (1991), Tiller et al. (2001), Goswami y Goswami (2000), Newberg (2006), inspirando el paradigma de la llamada visión cuántica de la conciencia (Nader, 2015) o el paradigma holográfico (Wilber, 1982, 2007), con una visión integradora de la conciencia.

Desde las neurociencias, la interpretación clásica de la conciencia describe a ésta como una función más de la actividad neuronal, sin llegar a explicar muchos de sus enigmas. En contraste, las investigaciones actuales están marcadas por la búsqueda de una teoría unificada y holista que reúna tanto los comportamientos neurofisiológicos como los propiamente subjetivos. Se trata de superar, en palabras de los biólogos y los filósofos, la llamada grieta explicativa (*explanatory gap*) (Chalmers, 2006), y la tradicional contraposición entre cerebro y mente (Bartra, 2006).

Por otra parte, los esfuerzos por encontrar una teoría psicofísica unificada que integre la neurociencia y la experiencia subjetiva, encuentran grandes resistencias heredadas de la dualidad presente en la historia de la filosofía y la psicología, la ciencia newtoniana, las categorías conductistas, el cartesianismo o el dualismo religioso. La división entre naturaleza y cultura, entre alma y cuerpo, sigue vigente (Díaz, 2007), si bien cada vez más

científicos han dejado de creer que los acercamientos entre perspectivas tradicionalmente separadas son irrelevantes.

Además, es fundamental destacar desde el ámbito de las neurociencias y las ciencias cognitivas los trabajos de Varela y Maturana, y su estudio de los procesos de conciencia en el ámbito experiencial y holístico, vinculados a los conceptos de enacción (Varela, 1996) y autopoiesis (Maturana & Varela, 1994). La consideración de todos los seres vivos como seres con capacidades interpretativas y el hecho de considerar todas las interacciones de un organismo vivo con su entorno como cognitivas (incluyendo la percepción, la emoción y el comportamiento) postulan una equiparación del fenómeno del conocer con el proceso mismo de vivir (Maturana & Varela, 2009). Asimismo, cuestionan definitivamente los presupuestos dualistas cartesianos al afirmar que la mente no es una sustancia sino el mismo proceso de conocer, identificado con el proceso de la vida, y llevado a cabo por la totalidad de la estructura del organismo.

La teoría de la autopoiesis y la nueva concepción de la cognición de los profesores Maturana y Varela ha tenido amplias repercusiones no sólo en el área de la ciencia biológica, sino particularmente en las ciencias sociales y la educación, incorporando los propios autores ciertos requisitos que sirven de base metodológica en la fenomenología de la sociología, derecho, educación y otras áreas del conocimiento (Yanes, 2002). En lo relativo al ámbito educativo, Maturana y Varela (2009) consideran que la enseñanza debe encaminarse a la expansión de la conciencia de los alumnos al actuar en entornos mucho más amplios que el mundo relacional particular en que viven. Se trata de buscar que los jóvenes desarrollen en su vida una conciencia expandida, con visión y sensibilidad amplia, sin amarras al estrecho mundo particular, viendo donde antes no veían. Asimismo, frente a la imposibilidad de conocer objetivamente fenómenos en los que el observador esté implicado, proponen fomentar la participación de los estudiantes como observadores en la generación de lo conocido. Esto comprende la observación del fenómeno, la construcción del mecanismo generativo y su validación, en una repetición constante, porque todo hacer nos lleva a un nuevo hacer como un círculo cognoscitivo. Además,

en este proceso el lenguaje es el medio principal para la autoobservación, asumiendo una dimensión espiritual tanto en la reflexión a través de la autoconciencia como en la conciencia del otro.

### **2.1.2. Los procesos de conciencia en la psicología**

No hay que olvidar que el estudio de la conciencia ha sido siempre uno de los objetivos de las diversas corrientes psicológicas, a excepción del conductismo, desde las concepciones psicoanalíticas a las cognitivas, las humanistas o, más recientemente, sistémicas, constructivistas y transpersonales. Sin embargo, y a pesar de que esta fue siempre el tema central de estudio, hubo problemas para situarla dentro de un marco teórico aceptable (Edelman & Tononi, 2000).

Para Freud, la actividad inconsciente es fundamental en la conducta de los individuos, en especial las ideas inconscientes modeladas en la infancia y sepultadas por la conciencia consciente (Kahn, 2003). Más allá de la dualidad consciente-inconsciente individual freudiana, Jung habla del inconsciente colectivo que conecta toda la herencia cultural de la humanidad, expresándose a través de símbolos llamados arquetipos. La conciencia es desarrollada en Jung a partir de cuatro funciones: pensamientos, sentimientos, sensaciones e intuiciones (Haule, 2011). Por su parte, los psicólogos humanistas desarrollan una concepción de conciencia de carácter holística e individual (Henao, 2013). Así, Perls (2003a) cuestiona algunas ideas freudianas sobre la conciencia, proponiendo el *awareness* o conciencia en el aquí y ahora, un estar atento, alerta y despierto, con la atención focalizada en las propias percepciones, cogniciones y necesidades. Yontef (2005), por su parte, incide en el factor vivencial de la conciencia, incluyendo la atención a las necesidades propias, la experienciación de la realidad y la responsabilización de los propios procesos. Otras propuestas holísticas sobre la conciencia son expuestas por Kepner (2001), Perls (2003a y b), Reich (2005), Satir (2002), o Schneider y May (1995), entre otros, incluyendo la utilización de la fantasía y el arte como recursos creativos para la autoobservación: Moreno (1987) en el psicodrama, Selver (2005) con su método de conciencia sensorial, y Stokoe (1987) desde la

expresión corporal, generalizado en el trabajo de las artes dramáticas y corporales en la actualidad.

En último lugar, la psicología transpersonal tiene en la conciencia uno de sus objetos de estudios fundamentales, centrándose en el desarrollo de una identidad en conexión con la comunidad, la naturaleza y el cosmos (Grof, 2008). Surgida a partir de Maslow, amplía los niveles contemplados, recupera los estados de conciencia colectivos e integra principios y prácticas de otras tradiciones culturales y espirituales (Almendo, 1999, Assagioli; 1991; Lajoie & Shapiro, 1992; Walsh, 1993; Wilber, 2000). Entre ellos, destacan los estudios de Wilber (2000, 2004, 2007), uno de los teóricos de la conciencia más prolíficos, quien realiza una síntesis comparativa sobre los modelos de conciencia en los autores preminentes de la psicología o filosofía (Assagioli, Freud, Jung, Maslow o Perls, entre otros) y las tradiciones espirituales del mundo, sosteniendo que no son contradictorios, sino que abordan diferentes niveles del espectro de conciencia. Su modelo está formado por múltiples niveles jerarquizados y cuatro cuadrantes (interior-individual, interior-colectivo, exterior-individual y exterior-colectivo), con los distintos ámbitos de la realidad.

## **2.2. TEORÍA DE CAMPO Y AWARENESS**

### **2.2.1. El paradigma de la conciencia cuántica y la teoría de campo**

La naturaleza del conocimiento humano y su relación con el universo continúa planteando numerosas incógnitas. La interpretación clásica de la conciencia la describe como una función más de la actividad neuronal, sin llegar a explicar tampoco algunos de sus enigmas. Por el contrario, los procesos cuánticos inspiran el paradigma de la llamada visión cuántica de la conciencia, que sugiere la unificación de los campos objetivos y subjetivos de la experiencia (Nader, 2012). Éste hunde sus raíces en la mecánica cuántica de Heisenberg y los aportes de Einstein y Schrödinger, quienes trabajan en la teoría de campo a partir de los enunciados cuánticos.

El paradigma citado sitúa el proceso de conocer en un campo que abarca la fisiología completa, donde la conciencia se percibe a sí misma. Según Hagelin (1987), “hay un estado básico unificado de conciencia en el cual

el observador, el proceso de observación, y lo observado se unifican en una estructura de conciencia pura, auto-interactuante" (p. 80). En este sentido, Nader (2015), sugiere que "la conciencia está en todo lo que existe, el campo último de todo lo que describimos como materia es, de hecho, un campo de conciencia pura" (p. 2). Al mismo tiempo, la teoría cuántica plantea un concepto de conciencia integrador (incluyendo intelecto, percepción, emoción, y lenguaje) que se encuentra en la base de todo objeto, formando un campo donde se originan todos los procesos generativos y creadores.

## **2.2.2 La teoría de campo en Ciencias Sociales y Psicología**

### **2.2.2.1. De Kurt Lewin a Fritz Perls**

El concepto de campo se ha aplicado a otras disciplinas, como las Ciencias Sociales. Así, Lewin (1951) formuló la teoría de campo, definiéndola como "la totalidad de hechos coexistentes que son concebidos como mutuamente interdependientes" (p. 240). La teoría de campo de este autor integra los factores biológicos y sociológicos, indicando que "la influencia psicológica del entorno en el comportamiento y desarrollo del niño es extremadamente importante" (p. 94), estableciendo la relación entre psicología y biología.

Según González (1995) la teoría de campo habla de la imposibilidad del comportamiento humano fuera de su entorno, de su ambiente. Por su parte, Hall y Lindzey (1978) expresan las principales características de la teoría de campo de Lewin: la conducta como una función del campo, su análisis partiendo del campo total para diferenciar posteriormente las partes de que se compone, y la representación matemática de cada persona en una situación concreta.

Desde el ámbito de la psicología humanista, Perls (2003b) recoge las aportaciones de Lewin sobre la teoría de campo, haciendo de ellas uno de los pilares de su teoría gestáltica, y considerando las manifestaciones físicas y mentales como parte de un todo:

Así, finalmente hemos llegado a introducir en la psicología el concepto de campo unificado (concepto holístico) que los científicos han esperado por largo tiempo y los psicomatistas han buscado a tientas. En psicoterapia este concepto nos da una herramienta para tratar con el hombre en su totalidad, viendo cómo se imbrican sus acciones mentales y físicas. Podemos observar al hombre más agudamente y usar nuestras observaciones más significativamente. ¡Cuánto más amplia es ahora nuestra superficie de observación! Si la actividad física y la actividad mental son del mismo orden podemos observarlas ambas como manifestaciones de lo mismo: el ser del hombre. (Perls, 2003b, pp. 28-29)

El enfoque gestáltico da coherencia a la concepción del hombre como ser individual y social, una función del campo organismo/ambiente cuya conducta es reflejo de las relaciones en el campo. A diferencia de las psicologías más antiguas, que describían la vida humana como un conflicto entre el individuo y el ambiente, según esta perspectiva hay una interacción entre ambos, compartiendo un campo en continuo cambio. Esta interacción entre el individuo y el ambiente en un campo con interacciones fluidas es resaltada por Perls (2003b), quien destaca la exigencia de cambio relacionada con la supervivencia y la responsabilidad individual. En este sentido, el ideal de toda comunidad democrática es crear una sociedad donde impere la responsabilidad individual, contribuyendo así al beneficio de todos. Allí, el límite entre individuo y grupo estaría claramente delineado y sería sentido de esa manera, gobernando el principio de homeostasis y autorregulación.

Asimismo, introduce el concepto de necesidad dominante y la falta de *awareness* del individuo sobre ésta. Mientras las perturbaciones en el equilibrio en el campo organismo/ambiente son atribuidas por los sociólogos al ambiente, y por diversos psicólogos y psiquiatras al individuo, Perls afirma que “el desbalance surge cuando el individuo y el grupo experimentan, simultáneamente, necesidades diferentes y el individuo es incapaz de distinguir cuál es la necesidad dominante.” (p. 39)

#### **2.2.2.2. Integración de opuestos dentro de un mismo campo**

El concepto de campo que adopta Perls de la teoría de campo de Lewin tiene un punto importante en su referencia a los opuestos como los extremos de una polaridad incluida en el concepto de campo (Peñarrubia, 2003), siendo un referente continuo en la teoría gestáltica y humanista (Brownell, 2010; De



Casso, 2003; Naranjo, 2003, 2007; Parlett & Lee, 2005; Robine, 2009; Ullman & Wheeler, 2009). Este conocimiento nos servirá para comprender la estructura y el comportamiento del individuo dentro de su medio. Ambos, como opuestos que son, son inseparables: “están en una relación de reciprocidad. Ninguno es víctima del otro. Su relación es de hecho una relación de opuestos dialécticos” (Perls, 2003b, p. 31).

Más allá de la influencia de Lewin, o incluso del enfoque integrador de los opuestos de Jung sobre este concepto, subyace la creencia de que los opuestos están presentes en todas las formas de vida, en la naturaleza y el organismo, formando parte también de tradiciones como la taoísta o la sufí. En este sentido la presencia de polaridades en el individuo no es una novedad, y lo nuevo desde la perspectiva *gestáltica* es la concepción del ser humano como una sucesión permanente de polaridades (Polster & Polster, 2009).

La referencia a los opuestos en la literatura de la psicología humanista hace referencia a los aspectos del carácter o el comportamiento, en tanto que nos identificamos con ciertos sentimientos o cualidades antes que en sus contrarios (Peñarrubia, 2003). Sin embargo, el equilibrio llega al concienciar en nuestro interior el complemento u opuesto de cada estado (Périou, 2008). La propuesta de este autor es la de amplificar la experiencia para profundizarla, abriéndose a otra diferente y complementaria, en la que fluyan los sentimientos o estados opuestos, y se acceda a partes desconocidas o reprimidas, creando un nuevo equilibrio dinámico.

Respecto a la posición del individuo en esta experiencia, Perls (2003a) insiste en conquistar el centro, desde donde podamos ver los dos polos de todo acontecimiento. Así, la integración de opuestos es la propuesta, frente al pensamiento lineal con dualidades o dicotomías.

### **2.2.2.3. Responsabilidad por el campo total**

Otro concepto asociado al de campo en Perls (2003b) es el de responsabilidad, “El darse cuenta de y la responsabilidad por el campo total, por el sí mismo como también por el otro, le dan sentido y forma a la vida del hombre” (2003b, p. 57), que en Yontef (2005) toma el significado de “respons-



abilidad, habilidad para responder, ser el principal agente para determinar el propio comportamiento” (p. 172).

Este concepto de responsabilidad no es nuevo y se encuentra en Horney, de quien Perls obtuvo diversas influencias, quien sostiene que el ser humano posee fuerzas constructivas que le impulsan a desarrollar sus potencialidades y desarrollarse, aspecto que solo puede llevarse a cabo si es asumida la plena responsabilidad de sí mismo (Paris, 1994). Además, el concepto se encuentra en la base de la teoría gestáltica (Brownell, 2010; Feder, 2006; Robine, 2009; Spagnuolo-Lobb, 2004; Ullman & Wheeler, 2009). El núcleo sobre el que se desarrolla esta idea es el de la tendencia de todo organismo a actualizarse tal cual es, común con otras tradiciones orientales):

[...] darles a entender cuánto se gana al tomar responsabilidad de cada emoción, cada movimiento que hacen, cada sentimiento. Y deshacerse de la responsabilidad por cualquier otra persona. El mundo no está ahí para llenar tus expectativas ni tampoco debes tú llenar las expectativas del mundo [...] se puede deletrear responsabilidad como responsa-habilidad: capacidad de responder, tener pensamientos, reacciones, emociones, en determinadas situaciones [...] Responsabilidad significa simplemente el estar dispuesto a decir: “yo soy yo” y también “yo soy lo que soy. (Perls, 2003a, p. 72)

En relación con este concepto, Naranjo (2002) pone el acento en la responsabilidad ante los propios autoengaños. Así, la percepción común de la existencia, plagada de dolor, indefensión y victimización no serían sino un juego en el que rechazamos el éxtasis potencial del presente. En un sentido similar, Kennedy y Tang (2009) exponen la responsabilidad existencial que tienen las personas con respecto a sus vidas, sus elecciones y relaciones.

## **2.3. UN ENFOQUE HUMANISTA DEL AWARENESS**

### **2.3.1. Concepto de *awareness***

Siendo el *awareness* la esencia de la psicología humanista y, en especial, del movimiento gestáltico, conviene recordar que es una cualidad compartida también desde diversos enfoques (desde el psicoanálisis o las terapias integrativas, a las diversas tradiciones de Oriente o el conocimiento chamánico), aunque con direcciones o metodologías diferentes, en la que todos comparten la búsqueda del autoconocimiento.

El *awareness* gestáltico y humanista es un concepto ampliamente desarrollado (Feder & Frew, 2008; Fulton, Posner, Waldenfels & Yontef, 2009; Jacobs & Hicner, 2009; McConville & Wheeler, 2001; Philippon, 2018), y siempre en movimiento, en relación con las exigencias culturales, y los nuevos valores y dilemas de la vida cotidiana. Así, el concepto de *awareness* es uno de los peor interpretados, a la par que uno de los más importantes, siendo la primera dificultad de tipo idiomático, relacionada con la imposibilidad para encontrar palabras equivalentes a las originales en inglés. El término, traducido al castellano en las publicaciones argentinas como toma de conciencia o darse cuenta, y por el chileno Claudio Naranjo (2002) como percatarse, se asocia con las cualidades de estar atento, alerta y despierto, con la atención focalizada y no como un esfuerzo voluntarioso. Peñarrubia (2003) señala que:

Awareness tiene también las connotaciones de estar alerta y atento, como actitud de estar despierto, no como esfuerzo voluntarioso: «La capacidad de darse cuenta (*awareness*), podría describirse como la melliza desdibujada de la atención. El darse cuenta es más difuso que la atención, implica una percepción relajada (en lugar de una percepción tensa) y es llevada a efecto por la persona total». (p. 95-96)

Este darse cuenta o *awareness* se caracteriza en primer lugar “por el contacto, la sensación, la excitación (emoción) y la formación de una Gestalt” (Perls et al., 2002, p. 51), y es descrito en términos similares por Latner (2000). Spagnuolo-Lobb (2004) relaciona esta definición con el despertar (*awake*) mediante una plena atención de los sentidos, y una intencionalidad en el contacto y la emoción surgida.

En segundo lugar, Perls (2003a) se refiere constantemente al *awareness* como “autorregulación orgánica”, un proceso de restauración de la salud y las potencialidades personales en el aquí y ahora. Según este autor, “con un *awareness* pleno uno se da cuenta de esta autorregulación orgánica, uno puede permitirse que el organismo se haga cargo sin interferir, sin interrumpir; podemos fiarnos de la sabiduría del organismo” (pp. 25-26). La autorregulación orgánica sustituye, para Peñarrubia (2003), la creencia en el inconsciente, es decir: si el organismo tiende hacia la autorregulación, mostrará en cada momento sus necesidades, impulsos o asuntos no concluidos, siendo el darse

cuenta la herramienta integradora. Más allá de estos aspectos, conviene señalar que en la formación del concepto y de esta teoría se hace patente la naturaleza holística de su propuesta y la influencia de los más importantes terapeutas y artistas corporales y escénicos de la época, como Max Reinhardt, Jakob Levy Moreno, Mary Wigman, Ilana Rubinfeld, Charlotte Selver o Ida Rolf, entre otros (Peñarrubia, 2003).

Por otro lado, Yontef (2005) propone una evolución en el concepto de *awareness*, incidiendo en el factor vivencial del mismo, que además ha sido el significado que se ha utilizado en esta tesis:

El darse cuenta es una forma de vivenciar. Es el proceso de estar en contacto alerta con la situación más importante en el campo ambiente/individuo, con un total apoyo sensorio-motor, emocional, cognitivo y energético. Un continuo e ininterrumpido *continuum del Darse Cuenta* lleva a un ¡Ajá!, la captación inmediata de la unidad obvia de elementos dispares en el campo. (p. 171)

Por su parte, Yontef y Simkin (1989) incluyen en el concepto la responsabilidad por las elecciones, la capacidad de contacto o la aceptación de sí mismo. Igualmente, indican que el *awareness* requiere de tres condiciones, que son: (a) estar basado y energizado por la necesidad dominante del organismo; (b) la vinculación con la realidad, la propia situación y la responsabilidad dentro de la misma; (c) estar referido al momento presente, siempre cambiante, a través del mundo sensorial (descartando lo mágico y lo relacionado con el pasado o el futuro, que solo existen como recuerdo, lamento, fantasía, etc.). En el origen de estas condiciones está implícita la adaptación del *self* al campo (Spagnuolo-Lobb, 2004). Este puede ser más o menos receptivo a las necesidades del *self*, y en el contacto entre ambos pueden haberse producido adaptaciones incapacitantes en aras de mantener la integridad, resultando una expresión más limitada y menos creativa. Al contrario, el *self* puede haberse desarrollado de un modo creativo, dando paso a la ausencia de problemas (Périou, 2008).

Por otra parte, no podemos olvidar la influencia de la fenomenología y el existencialismo en la construcción de la teoría del *awareness*, en lo referente a la inclusión de la persona en la percepción de la situación (Yontef, 2005, lo

llama pertenencia) o en la responsabilidad sobre los propios procesos, referida anteriormente (Peñarrubia, 2003). La relación con la fenomenología es también resaltada por Schulz (2013), quien vincula la experiencia fenomenológica que surge en el encuentro entre las facultades perceptivas, el mundo y la experiencia en el aquí y ahora, sujeto a las concepciones del campo propia del *awareness* gestáltico.

Más allá de los significados sobre el *awareness* presentados anteriormente, Oaklander (2001) se refiere a la vinculación de este con el cambio en la percepción y el comportamiento. Así, para esta autora, una mayor conciencia por el individuo de lo que está haciendo en el aquí y ahora, lo que está sintiendo, pensando, lo que le incomoda, y cómo se relaciona con el campo, conduce al cambio natural, a la experimentación y exploración de nuevas acciones que fortalecen la identidad y la autodeterminación.

En último lugar, en nuestros días destaca la aproximación teórica de Spagnuolo-Lobb (2004), para quien “el concepto de *awareness* representa [...] una versión revolucionaria de la noción socrática del conócete bien a ti mismo” (p. 43). En esta, el poder del conocimiento exclusivamente intelectual y el control es remplazado por tres factores: la capacidad y condición de los seres humanos de despertar y estar presentes a sus sentidos; la naturaleza experiencial otorgada por la intencionalidad del contacto con el entorno, contribuyendo a su creación; y la fuerza y el coraje que conlleva la visión holística (mental, corporal y espiritual) de esta experiencia del ser.

Además, Spagnuolo-Lobb (2004, pp. 44-45) realiza un análisis de este concepto ligado a las perspectivas culturales y teóricas. Las primeras teorizaciones del *awareness* coinciden así con “la evolución desde la aproximación psicoanalítica que quiere llevar al Yo todo lo atribuido al Ello”. Una segunda etapa estaría ligada a la perspectiva existencialista entre los años 50 y 70, de “oponer el valor de la experiencia frente al conocimiento [...] la autorregulación del organismo y el holismo frente a la necesidad de control del Yo sobre el Ello”. Por último, a partir de la perspectiva fenomenológica y relacional posmoderna, la concepción de *awareness* cambia notablemente, y se centra “en la relación o la experiencia (la fenomenología) de la relación”,

posición que nos permite abandonar la óptica intrapsíquica del awareness, vinculada a la satisfacción de necesidades y convertirla en una situacional o de campo. Así, la experiencia se concibe en relación con una situación dada, con lo que supone a la vez de limitación y de riqueza interpretativa:

[...] el awareness es una cualidad del contacto; es la manera con la cual el self está presente (en el sentido de despierto) en la frontera del contacto [...] No es solamente la experiencia de sí mismo, sino la experiencia de sí en la frontera del contacto. (Spagnuolo-Lobb, 2004, p. 45)

### 2.3.2. *Continuum of awareness*

No podemos finalizar esta aproximación al concepto de awareness sin referirnos a otro término muy utilizado: el *continuum of awareness* (Bar & Levine, 2012; Jacobs, 1989), también llamado *focusing* en Gendlin (1996), continuo atencional en Naranjo (2002) o *full awareness* en Yontef (2005). Este principio está relacionado con la atención hacia la *gestalt* inconclusa y la autorregulación orgánica:

Este *continuum del darse cuenta* aparece a primera vista como algo muy simple, darse cuenta, segundo a segundo de lo que pasa. A menos que estemos dormidos, siempre nos estamos dando cuenta de algo. Sin embargo, apenas este awareness se vuelve desagradable, la mayoría de las personas lo interrumpen. Comienzan a intelectualizar, a fanfarronear, la fuga hacia el pasado, la fuga hacia las expectativas. (Perls, 2003a, p. 58)

Es necesario, además, un entrenamiento continuo en esta capacidad mediante un entrenamiento continuo en el darse cuenta, en la continuidad de la conciencia, estando abierto a todo lo que surge, en forma de sensaciones internas y emociones, sensaciones externas e ideas propias de la actividad mental, expresando todo ello para reasimilarlo (Perls, 2003a).

El *continuum of awareness* es analizado también de un modo extenso en Naranjo (2002), destacando su multidimensionalidad, que permite acceder a experiencias de todo tipo (sonidos, sensaciones, emociones, imágenes), vinculadas con aspectos internos importantes. Laura Perls también se refiere al *continuum of awareness* como una disolución de barreras musculares y tensiones (“el *continuum* de la conciencia se desarrolla cuando tú movilizas o disuelves las barreras, las tensiones musculares, los bloqueos, las *gestalten*

fijas”, Perls, 1994, p. 28). En un sentido parecido, Yontef (2005) hace referencia al completo *awareness* (*full awareness*) como el proceso de estar vigilante hacia el aspecto emergente con una presencia sensorial, cognitiva, afectiva y energética completa, tomando responsabilidad por las sensaciones, sentimientos y pensamientos surgidos, y dirigiendo la acción a partir de una elección consciente.

Otro aspecto que ha sido planteado recurrentemente respecto al continuo atencional es el relacionado con el tipo de escucha requerido. Este es definido como la percepción con todos los sentidos, manteniéndose el individuo despierto, alerta, y con la atención dirigida tanto hacia la zona interna como hacia el exterior (Peñarrubia, 2003, p. 83). De un modo parecido, Perls (2003b) destaca la importancia de la concentración en la escucha, descrita como “una vivencia de cada ahora y cada necesidad” (Perls, 2003b, p. 73).

Según Peñarrubia (2003), “la escucha interna no es sino la capacidad del escuchador de mirarse hacia adentro, de tomar conciencia de sí y atender a los procesos que se le despiertan” (p. 83). Por su parte, la escucha externa compromete la atención sensorial, manteniendo abiertos los sentidos para una mejor aprehensión del otro, escuchando no solo lo que dice sino cómo lo dice. Para esta escucha de lo no-verbal es necesario ser un buen observador, centrado en el cómo se dice antes que en el contenido (Perls, 2003a),

Además de la atención en la escucha, el continuo del *awareness* está vinculado también a la expresión verbal y los recursos del lenguaje, considerándose importante hablar en primera persona y en tiempo presente para promover la atención y responsabilidad, sustituir el “pero” y “aunque” por el “y” para evitar la dicotomía, el centrarnos en los “cómo” (relacionados con la estructura de la experiencia) en lugar del qué (la causa), o el convertir las afirmaciones en preguntas (Peñarrubia, 2003):

las preguntas ¿por qué? producen únicamente respuestas “oportunas”, defensas, racionalizaciones, excusas, y la ilusión que un evento puede ser explicado por una causa única. El por qué no discrimina propósito, origen o trasfondo [...] El cómo indaga en la estructura de un evento y una vez que la estructura se ha clarificado, todos los por qué quedan automáticamente respondidos. (Peñarrubia, 2003, p. 81)

Por último, el continuo atencional hace referencia a la conciencia corporal, referida por Perls et al. (2002) como la importancia dada a la respiración, la postura, la coordinación, los gestos o la voz, influenciada por su propia experiencia en el mundo de la danza contemporánea, eurytmia o música (Peñarrubia, 2003). El *awareness* corporal está presente en el *Sensory Awareness* de la gimnasta Charlotte Selver (Littlewood & Roche, 2004), un método de conciencia sensorial basado en la concentración, la atención relajada, la fluidez, el contacto y el movimiento espontáneo, que influyó en la concepción del *awareness* corporal gestáltico, en concreto en la focalización de este (Peñarrubia, 2003). Además, Kepner (2001) se refiere al *awareness* como un proceso integrado que comprende tanto los procesos psicológicos verbalizados como los procesos físicos, formando parte de un todo (la persona/organismo). La vinculación entre ambos procesos tiene sus raíces según este autor en el *awareness* corporal de Reich, quien entendía el funcionamiento corporal y psicológico como una unidad, con una función de liberación emocional y psicológica.

## **2.4. EL AWARENESS DE LAS PROPIAS NECESIDADES**

### **2.4.1. La jerarquía de necesidades según Maslow**

Desde la perspectiva de la psicología humanista, Abraham Maslow fue el primero en introducir el concepto de una jerarquía de necesidades a través de la llamada Teoría de la Motivación Humana (Maslow, 1991). Esta está basada en la Teoría Organísmica de la Personalidad de Goldstein (1939), que pone énfasis en la importancia de la auto-actualización o desarrollo personal, presente también en otros psicólogos humanistas.

Este modelo, utilizado ampliamente en el ámbito de la psicología clínica, se ha difundido en otros ámbitos como la gestión empresarial, y el desarrollo y comportamiento de las organizaciones (Reid-Cunningham, 2008), y ha tenido su mayor impacto en la enseñanza de la gestión y el liderazgo (Alderfer, 2011).

La jerarquía de necesidades muestra una serie de necesidades del ser humano organizadas estructuralmente en torno a una pirámide, de acuerdo con una determinación biológica causada por la constitución genética del individuo,



y ligadas a la supervivencia y motivación del mismo. Las necesidades prioritarias están en la parte inferior de la pirámide y, al ser satisfechas éstas, el individuo necesita abordar las necesidades del siguiente nivel. Asimismo, la diferenciación en esta jerarquía entre las necesidades inferiores o deficitarias (fisiológicas, de seguridad, de amor y pertenencia) y de desarrollo del ser (autorrealización) hace referencia al orden externo (dependiente del entorno) o interno (satisfechas con relación con el *self*) de las mismas. Las necesidades, ampliamente descritas en Feist y Feist (2014) y Poston (2009), son las siguientes:

- Necesidades fisiológicas: Son las prioridades básicas del individuo, relacionadas con la necesidad de supervivencia y los procesos de homeostasis del cuerpo, comprendiendo la alimentación, el saciar la sed, el mantenimiento de una temperatura corporal adecuada, el sexo o la maternidad. En estas se incluyen capacidades muy diversas, funcionan de un modo integral, vinculándose con otras necesidades más complejas de la jerarquía y configurando al cuerpo humano como la máquina más singular del universo.
- Necesidades de seguridad: Estas emergen al ser satisfechas las anteriores, estando ligadas a la creación y mantenimiento de un estado de orden y seguridad, la estabilidad, la protección, etc., y el temor de los individuos a perder el control de su vida, a lo desconocido, a la anarquía, etc. Al igual que las anteriores, requieren de asistencia durante toda la vida, son diferentes para cada persona y tienen un carácter más psicológico, orientándose hacia la consecución de estabilidad, como un ambiente familiar seguro, la estabilidad en el trabajo o un entorno social sin caos.
- Necesidades de amor y pertenencia: Aparecen tras la satisfacción de las anteriores, y se refieren al amor, el afecto y las necesidades de pertenencia, compañía y participación social. Las formas en que se manifiestan cambian en función del entorno de cada individuo, como es el caso de las preguntas o llamadas de atención en los niños, o la afiliación a un grupo de pares en los adolescentes; son influenciadas por factores



socioeconómicos (familiares, de barrio, escolares), y tienen una gran incidencia en el desarrollo social y la autoestima.

- Necesidades de autoestima y reconocimiento: Estas hacen referencia a la necesidad y deseo de recibir un reconocimiento o respeto en nuestra sociedad, estando vinculada a dos categorías: (a) relacionada con el deseo de valor, logro, adhesión, confianza, independencia y libertad (la autoestima sería el resultado de la capacidad o maestría en una tarea); y (b) con la atención y reconocimiento de los otros, incluyendo la apreciación y reputación o prestigio. Esta forma está asociada al ego, en la necesidad de ser respetado por los demás; afecta en un nivel social, en la búsqueda de estatus; y requiere de un esfuerzo y de validación externa para mantenerse.
- Necesidades de autoactualización: Surgen tras satisfacer las anteriores, a partir de un nuevo descontento e inquietud, y se desarrollan hasta que el individuo realiza aquello para lo que está capacitado, en el sentido de trascender, dejar huella, realizar su propia obra o desarrollar su talento al máximo. Poston (2009) las define como el diálogo interno o conocimiento de uno mismo, con una aceptación incondicional de descubrimiento. Son desafiantes de descifrar, generativas al centrarse en la propia mejora, en devolver y compartir talentos esenciales. Por su parte, Perls (2003b) las considera una consecuencia del proceso de *awareness*, y Maslow (1991) plantea la necesidad de condiciones para su cumplimiento: la libertad de hablar, de hacer, de expresarse, investigar, buscar información, defenderse y ser justo, honesto o cooperador con el grupo.

Más allá de esta formulación, nuevas categorías de necesidades como las estéticas y cognitivas fueron añadidas posteriormente por Maslow a la jerarquización inicial (Kehl, 1993; Nemati, 2013; Wininger & Norman, 2010). Las primeras hacen referencia al anhelo de belleza, de armonía y orden, y las segundas a los deseos de conocer, comprender y satisfacer el afán de curiosidad. Maslow (2001) reivindica ambas, destacando la necesidad de una teoría sólida sobre la experiencia estética:

Sería importante ofrecer una teoría para explicar estas experiencias intensas [...] Sería fácilmente posible arañar juntos pedacitos de conocimiento común y migajas de pruebas para apoyar el postulado de las necesidades estéticas, exactamente lo mismo que hemos hecho en relación con la existencia de necesidades cognitivas. Aunque solo fuera por ello, dicha investigación bibliográfica justificaría mi esfuerzo teórico y demostraría la existencia de un problema no resuelto –una laguna-, de una cuestión a la que la psicología actual debería intentar responder [...] A veces, un poema o un cuadro es tan didáctico como una conferencia académica o, quizá, su propósito, aunque comunicativo, es estético. (pp. 76-78)

Asimismo, una última categoría de trascendencia ha sido incorporada por Maslow en los últimos años (Koltko-Rivera, 2006), refiriéndose a los niveles más elevados e integrales de la conciencia humana, vinculados a uno mismo, a los seres humanos y otras especies, la naturaleza y el universo (Guerrero & Ojeda, 2015), aspecto ligado a la evolución del autor desde la psicología humanista a la transpersonal, llamada cuarta fuerza, centrada en el cosmos, más allá de las necesidades cotidianas, la identidad o la actualización (ver Figura 3).

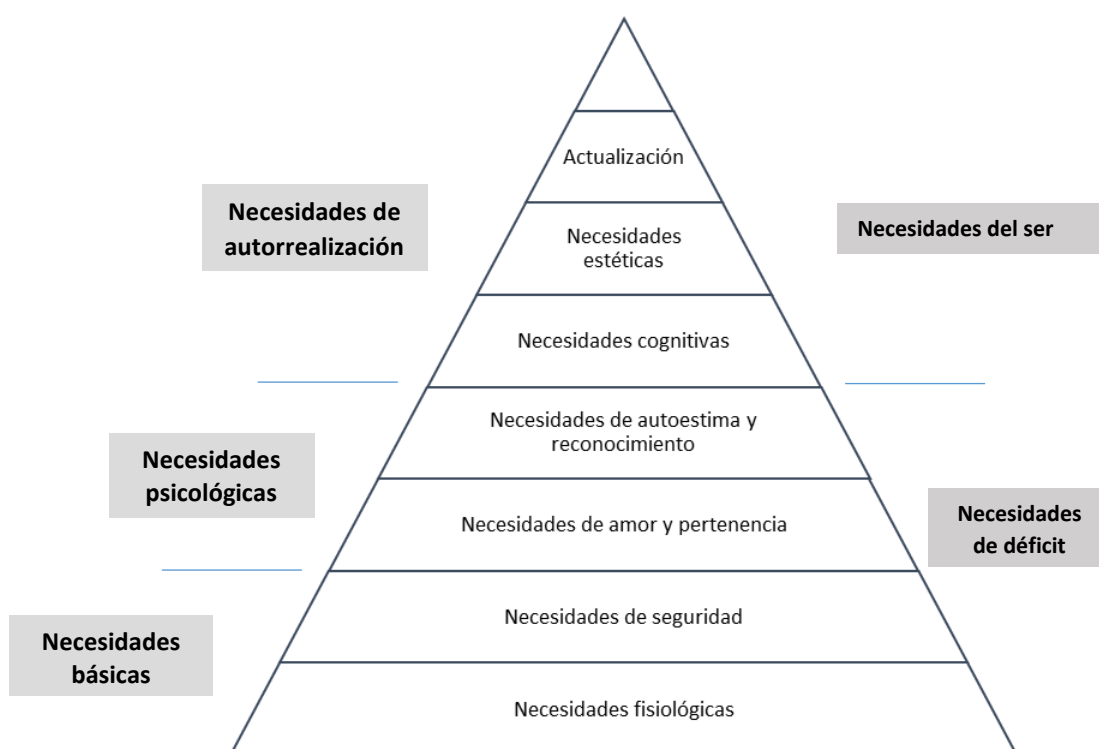


Figura 3. Jerarquía de las Necesidades de Maslow.

Es importante destacar también que las teorías de Maslow han sido criticadas en algunos de sus términos, como la inamovilidad en el orden jerárquico propuesto (Barling, 1981; Wahba & Bridwell, 1976). En este sentido, Poston (2009) cuestiona que la evolución de las necesidades siga siempre de un modo paralelo la secuencia del modelo de Maslow, basado en el crecimiento psicológico, pudiendo haber culturas más obsesionadas con la pertenencia que con la seguridad, o con la autoestima antes que la pertenencia. Del mismo modo, cuestiona la inclusión de la autoestima en la jerarquía de motivaciones, al ser esta desarrollada desde los dos años de edad. Por otra parte, Cowan et al. (2003), en su revisión sobre Graves, critican el grado de estructuración del sistema y su dificultad para su equiparación con la vida cotidiana, proponiendo la teoría de la existencia humana conocida como *Emergent Cyclical Levels of Existence Theory*.

Otra crítica surgida, en relación con esta y otras teorías de la motivación, está fundamentada en la escasez de datos empíricos que pueda respaldar las conclusiones (Graham & Messner, 1998; Sommers & Satel, 2005). En este sentido, Alderfer (2011) se refiere a las *prepotent categories* (p. 208) de Maslow, y destaca los estudios comparativos entre la teoría de Maslow y su modelo, basado en tres grupos de necesidades: las de existencia, incluyendo las motivaciones fisiológicas, las psicológicas y de seguridad; las de relación, vinculadas a la pertenencia y las relaciones interpersonales; y las de crecimiento, incluyendo la autoestima y la autorrealización.

En tercer lugar, otra de las críticas más comunes se refiere a la universalidad que plantea la teoría y la no inclusión de los aspectos culturales (Rice, 2018). Según Trigg (2004), la consideración del carácter innato de estas necesidades pone en cuestión aspectos de la interacción social y la cultura, que se degradan seriamente. Además, critica que se realiza por valores e ideologías occidentales con prejuicios culturales. En relación con esta cuestión, Diener y Tay (2011) defienden que el bienestar puede alcanzarse atendiendo simultáneamente varias necesidades, aspecto que explicaría cómo las personas en lugares con alta pobreza y con escaso cumplimiento de las necesidades básicas, pueden encontrar la felicidad en las relaciones sociales y

ciertas necesidades psicológicas. En un sentido parecido, Poston (2009) destaca la posibilidad de encontrarse en diferentes etapas, incluyendo la autoactualización.

Frente a estas críticas, Diener y Tay (2011), tras un estudio de cinco años en 123 países, afirman que el modelo de Maslow es adecuado, con la existencia de necesidades universales en el ser humano que son independientes de los factores culturales, la tendencia a satisfacer las necesidades fisiológicas y de seguridad en primer lugar, así como la existencia de un orden en las necesidades últimas. Por su parte, Kaur (2013) señala la idoneidad de la teoría en su distinción entre las necesidades de déficit y de crecimiento, y Baron y Greenberg (2003) destacan su mejor valor en la aplicación en la gestión de las organizaciones.

#### **2.4.2. Las necesidades de los adolescentes: el modelo de Satir**

Dentro del ámbito humanista podemos encontrar referencias a las necesidades de los adolescentes, con el *awareness* de los propios procesos como un punto central (Cornejo, 2007; Oaklander, 2010). Así, Satir (2002) describe la etapa de la pubertad como la del despertar de un nivel de energía que puede ser atemorizante, destacando la necesidad de canalizarla a través de métodos seguros y satisfactorios para su expresión, como los deportes, el trabajo físico y mental estimulante o los programas organizados. Según esta autora, afrontar el reto de contener y orientar con éxito la energía es una de las principales finalidades en la adolescencia. La perspectiva comprensiva de Satir es similar al de otra autora humanista, Oaklander (2010), quien hace un relato crítico con los comportamientos de los adultos hacia los adolescentes y jóvenes:

[...] se afecta mucho con las realidades del mundo [...] la mayoría son ignorados, rechazados, no tomados en serio [...] están confundidos y perplejos por los enredados mensajes que reciben acerca de sí mismos de parte de sus padres y de la sociedad —mensajes que menosprecian sus capacidades y sabiduría. A veces se angustian y se deprimen, se preocupan y se atemorizan por sí mismos y la vida, especialmente por el futuro. Algunos asumen una actitud indiferente de «No me importa». Otros se rebelan abiertamente. (pp. 295-296)

Más allá de esta percepción, Satir (2002) describe a los adolescentes como idealistas, con una predisposición a esforzarse en conseguir sus metas una vez proporcionado un contexto agradable, destacando las siguientes necesidades:

- Necesidad de amor y afecto: Está relacionada con la demanda de “relaciones sensibles y flexibles en adultos en los que puedan confiar”, de sentirse “queridos, valorados y aceptados sin condiciones” (pp. 336-337), así como la aceptación de las normas de los adultos, y la sustitución del exceso de restricciones por relaciones donde impere la sinceridad, el humor y la orientación realista. Igualmente, McConville (2009), establece una relación entre la violencia y los propios conflictos, una manifestación del deseo de no parecer débiles o necesitados, y las necesidades afectivas y de contacto en esta etapa, proponiendo enfrentar las nuevas situaciones de la adolescencia con más amor y menos temor.
- Necesidad de autoestima y reconocimiento: Están vinculadas al reconocimiento por el otro de ser un individuo de valía, promoviendo los cambios. La expresión de las cualidades e imágenes positivas de los adolescentes puede favorecer la expresión de sus pensamientos, sentimientos y deseos, sin necesidad de recurrir al control o las amenazas. Este aspecto es confirmado por Oaklander (2010), quien sitúa el grupo de amigos como el lugar donde el adolescente muestra sus destrezas y logros, satisfaciendo su necesidad de ser considerado importante y, por tanto, sentirse seguro. Esta condición es, muchas, veces, fundamental para dejar fluir su espontaneidad y compartir su mundo interno.
- Necesidad de sinceridad y claridad: Se refiere a la congruencia que espera el adolescente del adulto, incluyendo el reconocimiento de sus capacidades y limitaciones, representando este un símbolo de sinceridad que les permite trabajar juntos. Según Satir (2002), “los adolescentes no serán sinceros con los adultos que no sean sinceros a

su vez [...] lo más importante es la sinceridad emocional” (p. 334).

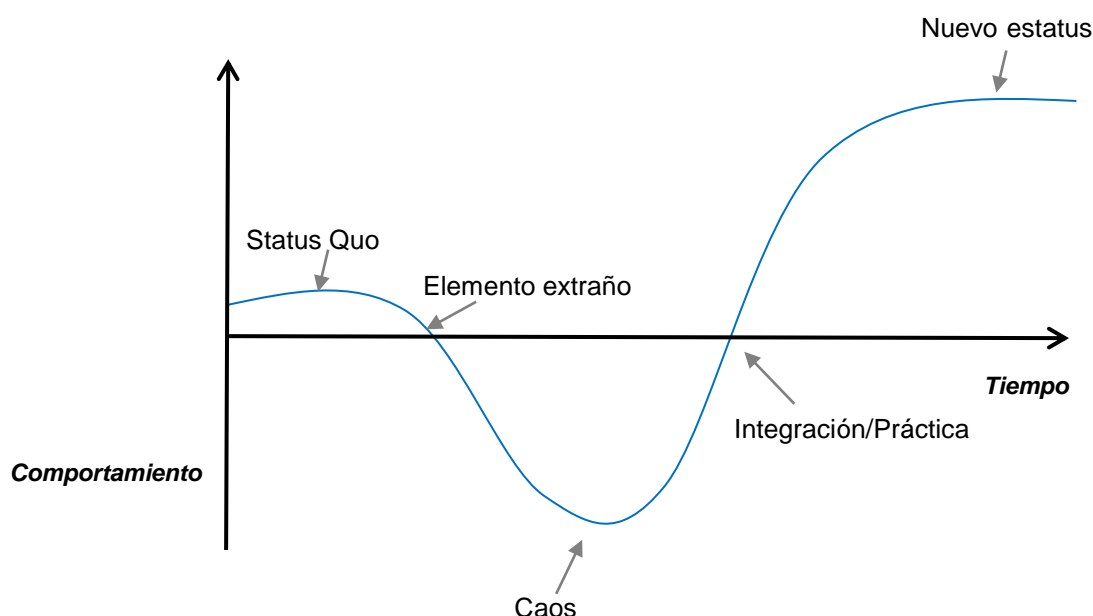
- Comprensión frente a luchas de poder: Está relacionada con el mensaje implícito de poder o control detrás de las palabras de los adultos, vinculada a la actitud generalizada de ganar o perder.

Siguiendo con Satir (2002), el cumplimiento de la adolescencia con éxito es un hecho cuando el individuo es capaz de ser dependiente, independiente e interdependiente, llegando “a la edad adulta con una fuerte autoestima, la capacidad para relacionarse de manera íntima, para comunicarse con congruencia, para tomar responsabilidades y correr riesgos” (p. 339). En un sentido similar, McConville (2009) señala la necesidad de desarrollar las capacidades de unión y diferenciación en esta etapa. Es una consecuencia de la reorganización del campo de la experiencia y la necesidad de un contacto maduro entre el *self* y el entorno, vinculado a la capacidad para poder dar y recibir del mismo. Además, y en relación con el *awareness* de las propias necesidades, Satir propone un modelo de seis etapas universal centrado en el cambio, en la creencia de que todos los seres humanos son capaces de cambiar y buscar este cambio (Satir et al., 1991). Estas son:

1. Status quo: conciencia de la necesidad de cambiar.
2. Introducción de un elemento extraño: verbalización de esta necesidad a otra persona.
3. Caos: toma de decisiones diferentes a las rutinas anteriores. Es impredecible y genera ansiedad y miedo, al moverse hacia lo desconocido.
4. Integración: desarrollo de la persona a partir de nuevas experiencias y el aprendizaje de nuevos conceptos.
5. Práctica: utilización de las nuevas habilidades, fomentándose el cambio y la comodidad en el nuevo estado personal.
6. Nuevo status quo: experiencia de integración y de desenvolverse en un nivel superior.

Este modelo se basa en la premisa de que el cambio en la vida del individuo está unido al esfuerzo por tener cumplidas las necesidades fundamentales. En este sentido, Brubacher (2006) hace una lectura crítica del modelo de Satir y plantea su integración con la terapia emocionalmente enfocada (EFT), comparando ambos.

Del mismo modo, Littlewood (2009) encuentra a ambos modelos complementarios. Otro autor, (Wretman, 2016), destaca que el modelo de Satir (SGM), descrito inicialmente como modelo de comunicación (Satir et al., 1991), que se centra en la congruencia e introduce la metáfora del iceberg (Banmen, 2009), continúa siendo un enfoque relevante y ampliamente practicado en el entorno terapéutico y de la salud (ver Figura 4):



*Figura 4. Modelo del proceso de cambio (Satir et al., 1991)*

La metáfora del iceberg citada en este modelo hace referencia a la experiencia interna del individuo, ya que, al igual que icebergs, revelamos solo partes de nosotros, quedando mucha de la experiencia bajo la superficie (Satir et al., 1991). Según Brubacher (2006), esta metáfora es una herramienta que puede ayudar a comprender las percepciones y sentimientos vinculados a la falta de empoderamiento personal, al mostrar que únicamente una pequeña

parte del individuo es visible para los demás, estando el resto oculto. Las fases propuestas por Satir en este modelo de *awareness* hacen alusión a tres dimensiones: (a) interpersonales (las actitudes de comunicación), (b) intrapsíquicas (los sentimientos, los sentimientos sobre los sentimientos, las percepciones y creencias, y las expectativas) y (c) universales (los deseos y la naturaleza del ser) (Martínez et al., 2011). Para Brubacher (2006), la propuesta de Satir se vincula a una exploración del núcleo del individuo o *self*, mediante la comprensión profunda de las emociones, necesidades, deseos, expectativas y sentimientos, con el objetivo de descubrir la esencia de la persona, y desarrollar relaciones saludables con uno mismo, los demás y el entorno.

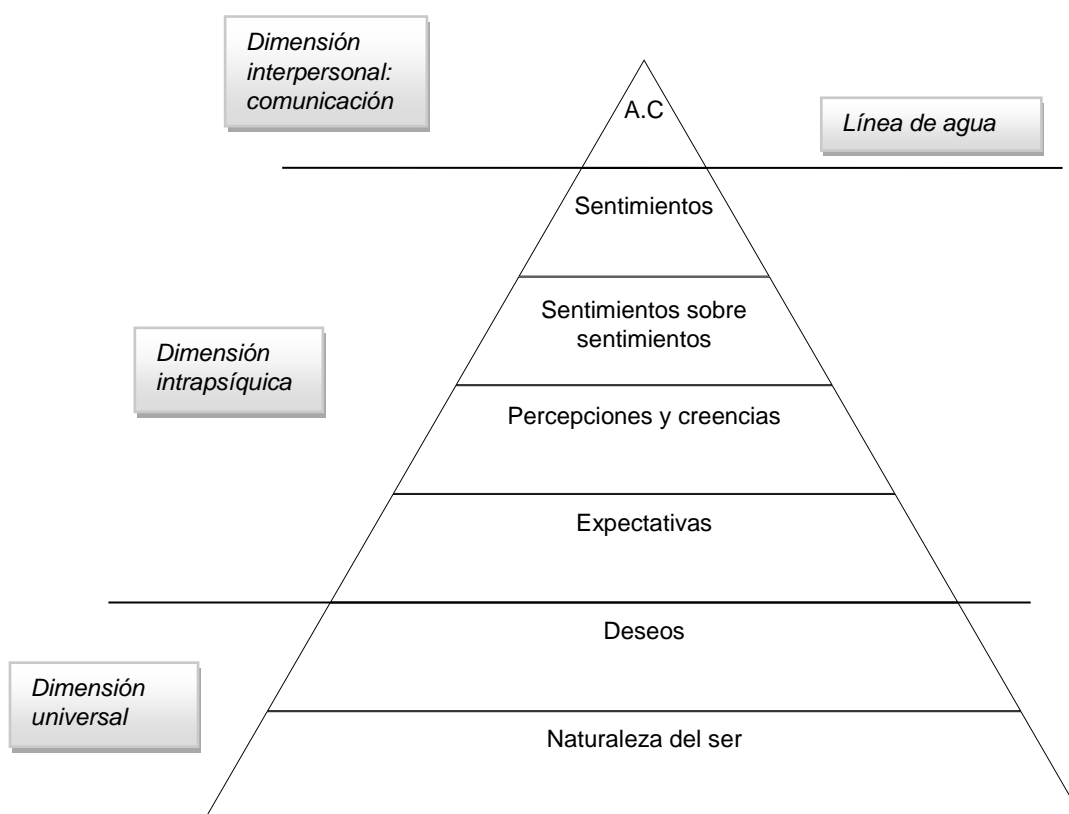


Figura 5. Iceberg: Dimensiones del modelo de Satir (Satir et al., 1991)



### **2.4.3. Otros modelos sobre necesidades**

Desde otras perspectivas se han propuesto nuevas teorías y aspectos sobre las necesidades humanas. Así, McClelland (1984) hace referencia a las necesidades de logro, afiliación y de poder como fundamentales para el individuo. Estas influyen de modo decisivo en la realización de numerosas tareas y, al mismo tiempo están ligadas a la historia de su desempeño y las recompensas obtenidas en este. Las necesidades de logro se relacionan con (a) el impulso de destacar en relación con una serie de estándares y competir por el éxito, (b) la necesidad de poder, unida al incremento del estatus y el prestigio personal, y (c) la de afiliación a la aprobación social y la construcción de relaciones y grupos de pertenencia (McClelland, 1984). Además, la motivación hacia el logro, ampliamente estudiada, ha posibilitado la comprensión del comportamiento y aprendizaje de los estudiantes, sus motivaciones y conductas relacionadas con el logro, incluyendo las estrategias cognitivas y las reacciones emocionales (Dweck & Leggett, 1988; Elliot & Church, 1997; Pintrich, 2000; Pintrich & Schunk, 2006). Esta se ha descrito tradicionalmente con dos orientaciones, la de dominio o aprendizaje, y la de rendimiento (Ross et al., 2002). La primera está ligada con el uso de estrategias adecuadas, la comprensión y el desarrollo de nuevas habilidades; y la segunda con el desempeño superior a los demás y la obtención de juicios favorables. Además, el estudio de Elliot y McGregor (2001) presenta cuatro orientaciones, al incluir las categorías de evitación y acercamiento: enfoque de dominio, evitación de dominio, enfoque de rendimiento y evitación de rendimiento.

Por otra parte, la teoría de la autodeterminación (Ryan & Deci, 2000) establece tres necesidades psicológicas fundamentales para el bienestar personal, la integración social y la motivación del individuo, siendo de carácter innato, universal y esencial. Estas son la necesidad de competencia o eficacia en los resultados; de autonomía o determinación para decidir el propio comportamiento; y de relación social o de creación de vínculos sociales satisfactorios. La satisfacción de estas necesidades fomenta la creación de un estado de motivación intrínseca, antes que extrínseca o de desmotivación,

definiendo condiciones para la salud psicológica del individuo. Esta teoría pretende comprender los comportamientos asociados a la motivación, otorgando importancia al contexto social como dinamización de las tendencias innatas del individuo hacia su desarrollo psicológico (Ryan & Deci, 2017). Además, a partir de la teoría de la autodeterminación, Vallerand (1997) desarrolla el “modelo jerárquico de la motivación”, con tres niveles en los que se produce esta: el situacional, o referido a un momento concreto; el contextual o determinado con un entorno laboral, familiar, etc.; y el global, que es experimentado de un modo transversal en todas las experiencias, pudiendo afectarse entre ellos. Del mismo modo, Vallerand y Ratelle (2002) analizan la motivación intrínseca y extrínseca en alumnos entre 9 y 17 según este modelo.

Desde otra perspectiva, Hofstede (2001, 2011) y Earley (1998) establecen jerarquías de necesidades en función de la cultura y las circunstancias personales. Así, el “método de las cinco dimensiones” de Hofstede describe cinco tipos de perspectivas de valor en las culturas nacionales, añadiendo una sexta en Hofstede (2011). Por su parte, el concepto de inteligencia cultural es desarrollado por diferentes autores (Ang & Van Dyne, 2008; Earley & Ang, 2003; Earley & Mosakowski, 2004; Livermore, 2011), definiéndose como la capacidad de adaptación de los individuos a los diversos contextos culturales.

## **2.5. AWARENESS Y EXPRESIÓN**

### **2.5.1. El ciclo de satisfacción de necesidades**

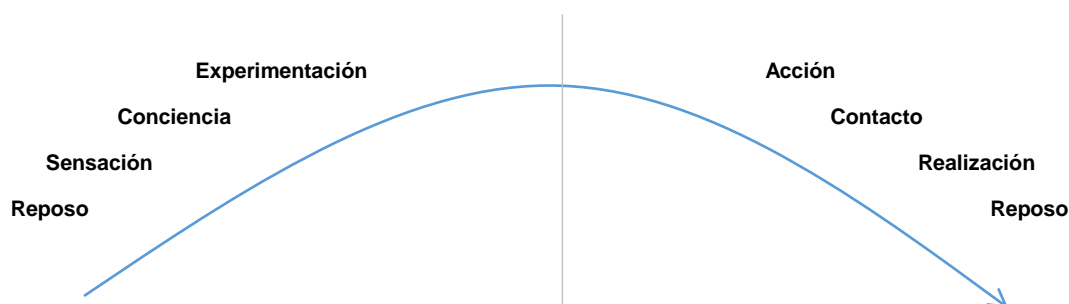
El ciclo de satisfacción de necesidades o de autorregulación orgánica es un enfoque dinámico que ayuda a comprender cómo una necesidad nace, se hace consciente, se satisface y desaparece del primer plano (Peñarrubia, 2003). Este concepto aparece en el primer Perls, al hablar del ciclo de la interdependencia del organismo y del medio ambiente (Spagnuolo-Lobb, 2018), organizado en seis pasos, con una influencia de Reich y su ciclo de cuatro etapas (tensión, carga, descarga y reposo), entendidos como expansión y contracción), y que ahora se denominará la polaridad de contacto y retirada. Además, los términos de angustia y placer se sustituyen primeramente por los

de déficit y tendencia a la satisfacción, y después por el de homeostasis (Peñarrubia, 2003).

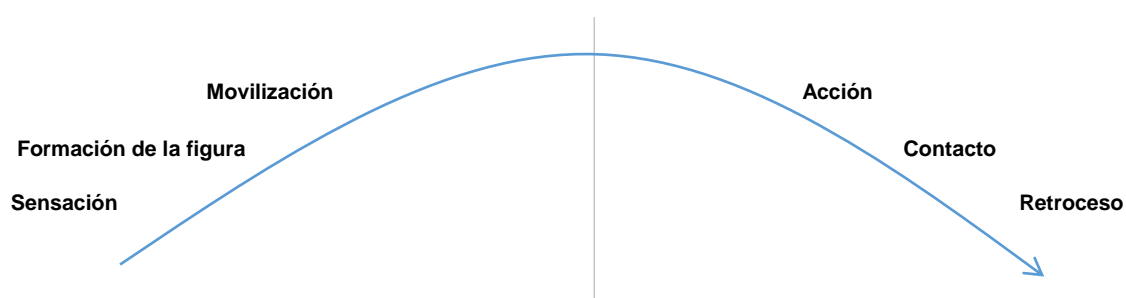
Por otra parte, este modelo se ha desarrollado y difundido gracias a los discípulos de la segunda generación de Cleveland: Harmon (1989), Kepner (2001) o Zinker (2003), y posteriormente en Fulton et al. (2009), Gaffney (2009), Robine (2010), Spagnuolo-Lobb (2018). Así, Harmon (1989) habla de ciclo de autorregulación orgánica, Zinker (2003) de ciclo de conciencia-excitación-contacto, popularizado después como ciclo de satisfacción de necesidades. También ha sido denominado ciclo de contacto-retirada, ciclo gestáltico o ciclo de formación y disolución de una gestalt, éste último bastante empleado en los teóricos americanos (Peñarrubia, 2003).

En lo que respecta al significado de este modelo, Ramos (2008), hace referencia a su explicación de la vida del individuo como sucesivos ciclos de satisfacción de necesidades, que se suceden continuamente. Además, la satisfacción de las necesidades en el contacto del individuo con el campo está orientada hacia la homeostasis o equilibrio del organismo (Castanedo, 2008). D'Ácri et al. (2007) encuentran en este un modelo práctico para explicar la teoría central gestáltica, relacionada con el establecimiento de contacto en el campo. Por su parte, para Zinker (2003), la finalidad del modelo es la de eliminar las interrupciones en el ciclo de *awareness* y contacto. En el mismo sentido, Ginger (2005), o Joyce y Sills (2001), señalan la importancia de localizar la fase donde sucede la interrupción del ciclo.

El ciclo de la experiencia ha sido representado como un círculo o una onda que incluye las fases del proceso (Clarkson, 2014). Así, el modelo clásico de Zinker (2003) muestra siete fases (reposo, sensación, conciencia, movilización de energía, acción, contacto y retirada), de un modo similar a Pierret (2004). Salama (2010) incorpora las fases de precontacto y poscontacto al inicio y final del ciclo, mientras Kepner (2001) muestra variaciones en los nombres y añade una etapa (sensación, formación de la figura, movilización, acción, contacto, satisfacción y retirada). Por su parte, Ribeiro (2006) añade las etapas de fluidez e interacción (fluidez, sensación, consciencia, movilización, acción, interacción, contacto, satisfacción y retirada (ver Figuras 6 y 7).



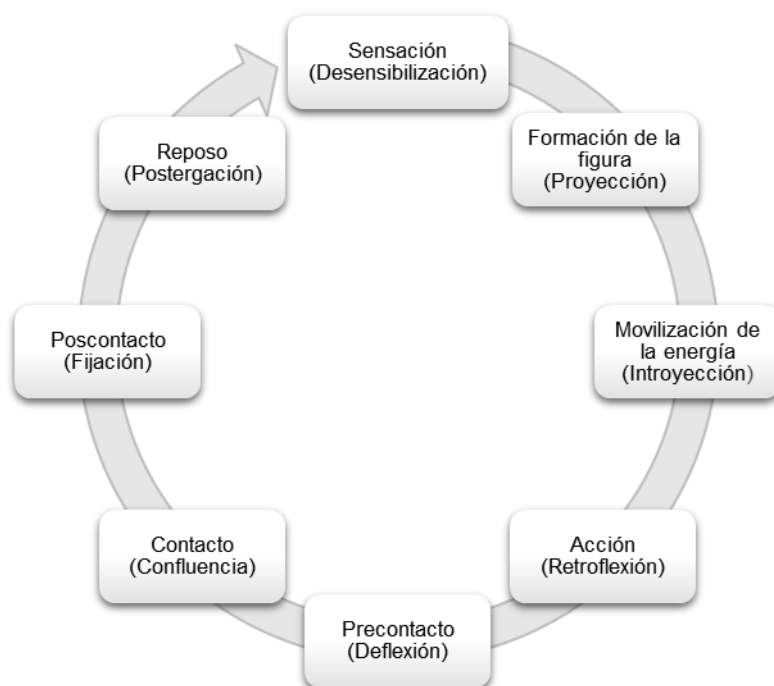
*Figura 6.* Ciclo de la experiencia gestáltica según el modelo de Zinker (2003).



*Figura 7.* Ciclo de la experiencia según la escuela de Cleveland (Kepner, 2001).

El ciclo se repite una y otra vez de manera espontánea, por la tendencia del organismo a la autorregulación, denominándose homeostasis (originariamente llamados “angustia-placer” y, posteriormente, “déficit y tendencia a la satisfacción”) al proceso de intercambio con el ambiente para mantener su equilibrio (Peñarrubia, 2003). Este mecanismo de satisfacción de las necesidades se realiza no sólo en relación con los aspectos fisiológicos, sino también en los psicológicos. Cabe destacar que este ciclo de la experiencia es válido para toda persona, y puede ser una herramienta muy útil para interpretar los fenómenos individuales o grupales de acuerdo con el desarrollo y las interrupciones de éste (Ruiz, 2003).

Por otra parte, el modelo propuesto por Salama (2010) incorpora dos fases, una previa y otra posterior a la de contacto. La primera de ellas, llamada precontacto, hace referencia a la identificación de la necesidad y movilización de la energía consiguiente. La segunda, o fase de postcontacto, describe el comienzo del proceso hacia el reposo y la desenergetización (ver Figura 8).



*Figura 8.* Ciclo de la experiencia (Salama, 2010).

Además, según Peñarrubia (2003), el ciclo de satisfacción de necesidades puede reducirse, a efectos operativos, a dos partes: la toma de conciencia (Yo) y la expresión o acción (Yo ↔ Tú o Yo ↔ El mundo), ambas fundamentales.

### **2.5.2. Conciencia y expresión creativa**

La relación entre conciencia y expresión, descrita por Peñarrubia (2003), hace referencia a dos partes de un mismo proceso, necesarias e interdependientes para completar el ciclo de cada experiencia, determinando cada una a la otra. La expresión, tomada de un modo general como cualidad innata en el individuo y en todas las experiencias (Naranjo, 2002; Perls, 2003b), incluye las acciones, movimientos, palabras, sonidos, silencios y otros tipos de expresión emocional, y se vuelve fundamental. Naranjo señala al respecto la imposibilidad de no expresarse, estando la diferencia marcada por el grado de autoobservación o conciencia de esta:

En cierta medida, siempre estamos expresándonos. El verdadero novelista delineará su personaje más anónimo de tal forma que la falta de cualquier cosa

especial será revelada, después de todo, como una expresión de sí mismo. Hay momentos en que todos somos artistas y vemos el milagro de la peculiaridad de cada individuo a través de sus acciones aparentemente insignificantes. Sin embargo, al igual que el percatarse, la auto-expresión varía en grado de una persona a otra. (Naranjo, 2002, p. 93)

De este modo, la expresión en Perls (2003b), Naranjo (2002) o Yontef (2005) es asimilada a la autoexpresión y la autoimagen, en la medida que esta determina la noción sobre nosotros mismos. Según Naranjo (2002), nos damos cuenta de nuestros sí mismos a través de nuestra expresión, afectando así nuestra autopercepción e incluyendo tanto lo que hacemos como lo que no hacemos. Además, la autoexpresión no solo es un medio para el conocimiento propio, sino una condición del individuo plenamente desarrollado, un modo de hacernos reales en un sentido literal. Sin el expresarse, o la traducción de la comprensión y el sentir en palabras, formas y acciones, “somos fantasmas y sentimos la frustración de no estar plenamente vivos.” (p. 84)

Otro concepto relacionado con la expresión en la psicología humanista es el de la autenticidad y la expresión genuina (De Casso, 2003; Naranjo, 2002; Perls, 2003b; Rogers, 1986, 1996). Este tipo de expresión sería consecuencia de la aceptación de los propios pensamientos, sentimientos o necesidades en el momento presente, una consecuencia del *awareness* de los propios procesos o necesidades (Perls, 2003b).

En segundo lugar, la naturaleza de la expresión creativa y artística ha sido planteada en Stevens (2003), quien relaciona la imaginación creativa con el *awareness* o darse cuenta. Según este autor, esta “es inútil en sí, pero cuando fluye en el curso del darse cuenta e interactúa con la realidad existente, surge algo nuevo en el mundo” (p. 52). Así, una persona creativa se caracteriza por ser consciente de sus cualidades, respondiendo a su entorno desde la percepción de sus sentimientos, deseos y necesidades. Además, “una respuesta creativa es aquella que integra el darse cuenta de uno y del mundo en una forma muy apropiada para ambos” (p. 52), proceso que incluye la identificación con todos los elementos de la propia experiencia, incluyendo los menos agradables, y evitando la alienación de la experiencia.

Por su parte, la creación artística como medio de autoexpresión, presente a través de la historia, no es sino un medio de desarrollo personal, concepción diametralmente opuesta a la del arte como simple embellecimiento o virtuosismo:

El proceso de creación artística ha sido un medio de autoexpresión durante milenios. Profundizando el darnos cuenta del proceso creativo podemos resolver y clarificar esta expresión. La resolución y clarificación de la autoexpresión libera energía y facilita nuestro desarrollo y crecimiento ulterior, permitiéndonos comprender que cada área de nuestras vidas puede convertirse en un medio para el crecimiento, la creación y la autoexpresión. (Stevens, 2003, p. 259)

Más allá del ámbito de la psicología humanista, el concepto de autoexpresión es recogido desde la perspectiva de la educación artística, en autores como Schafer (2004), quien agrupa las materias escolares en dos grupos: las vinculadas a la adquisición de conocimientos y las que pretenden la autoexpresión, incluyendo en este último la música, el arte, la escritura creativa u otro tipo de elaboraciones. Schafer critica la falta de paralelismo entre la enseñanza de las artes visuales, ligada a la autoexpresión y la de la música, relegada a menudo a la memorización para un acto social. En este sentido, se plantea si esta disciplina no podría enseñarse como un medio para la liberación de energías creadoras, la percepción y el análisis de las creaciones de los estudiantes, proponiendo la creación e improvisación a través de los lenguajes artísticos. Asimismo, desde una perspectiva constructivista y piagetiana, Delalande (1995) destaca que la obra no es sino una imagen del creador, de sus percepciones y su mundo interior: es el principio de la reapropiación de lo escuchado. Tanto Schafer como Delalande buscan experiencias artísticas donde se recupere la unidad de los sentidos y la integridad, siempre presente en los juegos de los niños.

Por otro lado, desde el mundo de la danza, Stokoe (1987), o Stokoe y Sirkin (1994) consideran la expresión corporal, la danza, la música y las otras artes como una manera de exteriorizar estados anímicos, liberando energías y orientándolas hacia la expresión del ser a través de la unión orgánica de movimiento, voz y sonidos percusivos. Además, para Schinca (2003) la

expresión corporal auténtica comunica sentimientos a través del cuerpo del mismo modo que se hace con las palabras.

Por último, con respecto a la música como medio de expresión y autoobservación, destaca Maslow, quien aboga por la música y la danza como disciplinas excelentes para el descubrimiento de la identidad y el *self*. Este se llevaría a cabo mediante la capacidad para escuchar nuestro interior y nuestro comportamiento, conformando así “una especie de educación experimental que [...] nos conduciría a otro sistema educativo paralelo, a otra clase de escuela” (Maslow, 2005, p. 215). La posición de este autor en relación con el lugar primordial que debe ocupar la enseñanza artística en el currículo no está relacionada a priori con razones estéticas, sino de orden psicológico, vinculadas al autoconocimiento, la autoexpresión, y la necesaria actualización del individuo. En este sentido, la educación intrínseca o para el desarrollo de la identidad estaría compuesta por el arte, la música y el baile:

La educación vigente en música, arte, baile y ritmo, está intrínsecamente mucho más cerca de la educación intrínseca a que me refiero del aprendizaje de la propia identidad como parte esencial de la educación, que el plan de estudios habitual. Si la educación no cumple esta tarea es totalmente inútil. Educación significa aprender a crecer y en qué dirección, aprender lo que es bueno y lo que es malo, lo que es deseable e indeseable, aprender qué hay que escoger y qué no. Es esta esfera del aprendizaje, la enseñanza y la educación intrínsecos, pienso que las artes, y en especial las que he mencionado, están tan cerca de nuestra esencia psicológica y biológica que, más que concebir estos cursos como un adorno o lujo, deberían convertirse en experiencias básicas en la educación. Lo que quiero decir es que esta clase de educación puede aportarnos una visión del infinito, de los valores fundamentales. El núcleo de esta educación intrínseca puede estar formado por la educación en arte, música y baile. (Maslow, 2005, pp. 216-217)

Más allá de las posiciones manifestadas en autores como Maslow o Naranjo, no hay investigaciones sistemáticas sobre el *awareness* en la educación musical desde el enfoque presentado, a pesar de la proliferación de estudios en otros ámbitos como el terapéutico, la acción social o el mundo empresarial.



**Capítulo**

**3**

# **La identidad en la adolescencia**



Otro aspecto vinculado al presente estudio es el desarrollo evolutivo en la adolescencia. No en vano es el período donde los procesos de *awareness* e identidad se consolidan, relacionándose con el desarrollo de necesidades tanto individuales como sociales.

La adolescencia se describe como una etapa de transición entre la niñez y la edad adulta que conlleva una transformación en los ámbitos físico, social y sexual (Kimmel & Weiner, 1998). Los cambios que se suceden en esta etapa son rápidos y de gran magnitud, haciendo a la persona tanto biológica como psicológica o socialmente madura, y con capacidad de vivir de forma independiente, aspecto que depende de las circunstancias. Con respecto a su comienzo y duración, destaca el escaso consenso existente al respecto, ya que, si bien el primero está relacionado con los fenómenos biológicos propios de la pubertad y el segundo con los psicosociales y la adopción de roles y responsabilidades adultas, hay una gran variabilidad en el comienzo y desarrollo de los diferentes individuos. Estas diferencias no afectarían solo al inicio o término de esta etapa sino también a la progresión al interior de la misma, con procesos que pueden ser asincrónicos en alguno de sus componentes (biológico, intelectual, social o emocional) o mostrar períodos de regresión, estando ligadas a factores como el sexo, la etnia o el ambiente (Gaete, 2015). Más allá de estos aspectos, la adolescencia ha sido dividida a menudo en tres fases, que independientemente de sus diversas acepciones incluyen la adolescencia temprana (10 a 14 años), media (hasta los 16 años) y tardía (hasta los 18 años) (Aliño et al., 2006; Gaete, 2015). En relación con los cambios en la sociedad y cultura contemporáneas, cabe destacar la prolongación de esta etapa en nuestros días, siendo vinculada con el adelanto progresivo de la pubertad a lo largo del siglo XX y el retraso en el logro de la madurez social. Así, los estudios se refieren a un nuevo grupo conocido como “población joven” o “gente joven”, conformado por individuos entre 10 y 24 años, que pasan por los cambios biológicos y los roles sociales atribuidos históricamente a la adolescencia (Gaete, 2015, p. 1). La determinación de estos límites temporales es suscrita por numerosos autores (Breinbauer &

Maddaleno, 2005; Sawyer et al, 2018), reemplazando la tradicional clasificación entre los 10 y 19 años, citada por organismos como UNICEF (2011).

### **3.1. EL CONCEPTO DE IDENTIDAD**

Los cambios sucedidos a lo largo de esta etapa incluyen el desarrollo progresivo de la identidad, apareciendo preguntas relacionadas con el descubrimiento del propio ser, su comportamiento y la diferenciación con los otros, en la búsqueda de un yo estable. En este proceso deben completarse una serie de tareas evolutivas, que posibilitan su adquisición, debiendo el individuo conformar una nueva identidad (integridad) o permanecer en la difusión (Erikson, 2000). Además, el desarrollo de la identidad es dinámico y progresivo (Marcia, 2002), posibilitando este proceso la adquisición de los fundamentos para su desarrollo y reformulación en la adultez (Schwartz, 2007; Whitbourne et al., 2002). Desde su formulación por Erikson hasta nuestros días, la conformación de la identidad en la adolescencia incluye la descripción como un fenómeno psicosocial, una crisis que debe resolverse con identificaciones fuera de la familia (Levine, 2003; Zacarés et al., 2009; Zacarés & Linares, 2006). Esta abarca las identificaciones sucesivas propias de la niñez y debe resolverse a través de otras nuevas con sus compañeros o líderes fuera del entorno familiar, en un equilibrio entre lo que el individuo piensa que es y su percepción sobre lo que los demás esperan de él.

Asimismo, la configuración de la identidad en este período ha sido descrita por Marcia (1993), en relación con los procesos de exploración observables (referidos a la experiencia y análisis sobre los propios valores y metas) y el compromiso (o toma de decisión con una fuerte determinación), exponiendo cuatro estados de identidad según la mayor o menor implicación del individuo: logro del compromiso (nivel elevado de compromiso y exploración, logrando mayor madurez), moratoria (desarrollo de la exploración con ausencia o nivel escaso de compromiso), compromiso cerrado (alto nivel de compromiso sin exploración) y difusión (ausencia o escasez de ambos, relacionados con un grado escaso de madurez psicosocial).

Además, la revisión de la teoría de los estados de identidad ha sido constante en las últimas décadas (Lichtwarck-Aschoff et al., 2008; Luyckx et al., 2006; Zacarés & Llinares, 2006), surgiendo el estudio de la identidad en la adolescencia por dominios o contextos particulares (Watzlawik & Born, 2007), o la determinación de los factores personales y contextuales que afectan a la identidad (Bosma & Kunnen, 2001; Lannegrand-Willems & Bosma, 2006). Asimismo, Grotevant (1987), plantea en su modelo secuencial de formación de la identidad una serie de características individuales de la personalidad, vinculadas con la tendencia del adolescente hacia la exploración, destacando la autoestima, cuya cualidad sería la de dotar de seguridad al individuo para asumir riesgos y considerar opciones. En relación con esto, Zacarés y Llinares (2006) relacionan una mayor autoestima y autonomía personal con los estadios de compromiso hacia el logro y moratoria, estando los de compromiso cerrado y difusión asociados a una baja autoestima y un mayor conformismo. Del mismo modo, destacan el apoyo recibido de los educadores y familiares adultos como una fuente importante de validación del compromiso de los jóvenes.

Por otra parte, Zacarés et al. (2009) analizan con medidas separadas la exploración y el compromiso, en un intento de clarificar las relaciones aún confusas entre autoestima y estatus de identidad en el ámbito escolar. Así, relacionan la actividad exploratoria en el contexto escolar con una menor autoestima, y el nivel alto de compromiso con el aumento de esta, detectando una falta de consistencia en el significado siempre positivo dado al estado de moratoria, al menos en relación con este aspecto.

Por último, cabe destacar que la unidireccionalidad asumida en el proceso descrito por Marcia (2002), desde la etapa de difusión hasta la de logro, ha dado paso al cuestionamiento del orden de aparición de los estadios de identidad, la inclusión obligatoria de estos o su ritmo de evolución (Meeus et al., 1999; Waterman, 1993). En este sentido, según Zacarés et al. (2009), la identidad se construye de un modo asincrónico en los diversos dominios, incluyendo tanto los interpersonales (relativo al ámbito familiar o íntimo) como los ideológicos (relacionados con la profesión, la política o la religión), Además,

un desarrollo de la identidad en un dominio no conlleva una evolución similar en otra área.

### **3.2. LA IDENTIDAD DESDE UN ENFOQUE MULTIDIMENSIONAL**

La definición y planteamiento de los aspectos vinculados a la identidad ha sido uno de los aspectos más recurrentes y debatidos en el ámbito científico, así como un elemento unificador en el campo de las Ciencias Sociales (Jenkins, 2004). La complejidad que plantean los procesos ligados a la identidad ha sido abordada tanto desde modelos psicológicos como psicosociales. Dentro de los primeros, tenemos explicaciones (a) de tipo biológico, asumiendo la identidad a partir de la naturaleza biológica del ser humano; (b) de tipo psicológico o ligada a la dimensión interna de la persona; (c) narrativas o relacionadas con la importancia otorgada al lenguaje dentro de la interpretación del ser y la comunicación; (d) fenomenológicas, con una interpretación subjetiva de la propia personalidad y lugar en el mundo; y (e) sociales o vinculadas a los procesos de socialización y las interacciones sociales (Iñíguez, 2001).

Por otra parte, la acepción de identidad ha sido empleada con sentidos contrastantes, haciendo referencia tanto al ámbito individual como al social (MacInnes, 2004). Asimismo, se ha usado en un sentido esencialista (fuerte), o construccionista (débil), la primera de ellas aludiendo a los aspectos esenciales, presentes en todos los individuos como cualidades por descubrir, diferenciadoras de los demás (Bruebaker & Cooper, 2000), y la segunda relacionada con los procesos de transformación, representación y narración del yo (Hall, 2003). En este sentido, Marcús (2011) señala las acepciones esencialistas como una búsqueda de la inminencia característica de la modernidad, en contraste con aquellas que aluden a la construcción continua de la identidad, propias del uso contemporáneo y la posmodernidad.

Más allá de estos conceptos, Zacarés y Iborra (2006) constatan la gran variedad de aproximaciones y definiciones surgidas en torno al concepto de identidad, *self* o autoconcepto en el ámbito de las Ciencias Sociales, sobre las cuales no hay un acuerdo básico. No obstante, destacan la formación de un

consenso creciente en torno a la interrelación y dinamismo entre lo social y lo psíquico, aspecto central de la identidad, así como al reconocimiento de tres niveles en los análisis sobre este concepto:

- (a) La identidad del yo: es el nivel más básico de las creencias sobre uno mismo, en gran parte inconsciente y proporciona la sensación de continuidad espacio-temporal o sentido de ser la misma persona en diferentes momentos y situaciones sociales.
- (b) La identidad personal: está en la confluencia entre la experiencia individual y el contexto, e incluye las metas, valores, creencias y cualquier otro aspecto del individuo presentado ante los demás y que le identifica y le ayuda a diferenciarse de los demás.
- (c) La identidad social o de grupo: está vinculada a los factores culturales y roles sociales y culturales establecidos, aspectos incorporados por el individuo por pertenecer a grupos con los que se identifica y que le sitúan en una posición social determinada (pertenencia a un grupo étnico, cultura o país, ser varón o mujer, etc.).

Asimismo, las denominaciones de estos niveles presentan diversas acepciones. Es el caso del primer nivel, ampliamente descrito en los ámbitos de la psicología evolutiva, la psicología del desarrollo y el psicoanálisis, con las denominaciones de “Yo, Ego, Psiqué, Sí Mismo o Estructura Cognitiva”, según las diferentes escuelas de pensamiento (Vera & Valenzuela, 2012, p. 275). Jenkins (2004) se refiere, así, al dominio del individuo. Por otra parte, las referencias de Côté y Levine (2002) muestran la concepción de la identidad como un proceso psicosocial, al describir el desarrollo del yo (individualidad o *selfhood*) como la construcción a partir de las respuestas de los demás a sus características propias, en relación con los roles asumidos y contruidos en las interacciones sociales, o la asunción de una posición en el nivel socio-estructural o institucional.

### **3.3. LA IDENTIDAD COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL**

Los procesos de socialización, ligados a la identidad y las relaciones interpersonales del adolescente, son consubstanciales con este momento evolutivo y, además, se muestran como un factor decisivo de cambio en el mismo. Según Lahire (2007), el concepto de socialización se refiere al movimiento de modelación de los individuos por parte de la sociedad en la que están inmersos, un proceso que conlleva la transformación del ser biológico en otro social en un marco determinado. En el ámbito de la adolescencia este proceso tiene lugar a través de las relaciones que se configuran entre él (sus preferencias, acciones, prácticas y reacciones) y los miembros del entorno o constelaciones sociales a las que pertenece, en una relación de interdependencia que permite conformar su comportamiento e identidad:

No siempre “reproduce” directamente las maneras de actuar de su entorno, sino que conforma su propia modalidad de comportamiento en función de las diferentes configuraciones sociales en las que está inserto. Sus acciones han de pensarse como reacciones que “se asientan” relacionalmente sobre las acciones de los diferentes actores de estas constelaciones sociales que, sin saberlo, dibujan, trazan unos espacios de comportamientos, gustos y representaciones posibles para él. (Lahire, 2007, p. 24)

En el mismo sentido, Levi y Schmitt (1996) describen las etapas de la adolescencia y juventud como un producto generado socialmente que no puede definirse en base a criterios exclusivamente psicológicos, biológicos o jurídicos. Esta concepción de la identidad como una construcción social ha sido mantenida desde los estudios de Berger y Luckmann, el interaccionismo social de Mead o el construccionismo social, donde el *self* es constituido a partir de las interacciones sociales, deveniendo en un *self* flexible y múltiple (Renau et al., 2013). Por su parte, Gergen (1997) alude a la ausencia de un *self* personal, vinculando este a un proceso de construcción social a través de múltiples interacciones y negociaciones. Este *self* múltiple se desenvuelve en auditorios y contextos muy diversos, pudiendo dar lugar a la representación de roles contradictorios y personalidades diversas en función de los objetivos de cada contexto, y permitiendo el autoconocimiento a través de la observación de los propios roles. En un sentido parecido, Moreno-Jiménez (2007) destaca la



importancia de los diversos contextos en las actuaciones de los individuos, llegando a presentar estos una diferente personalidad en cada uno de ellos.

También desde una perspectiva construccionista, Hall (2003) resalta cómo la identidad opera a través de la exclusión o inclusión de la diferencia en la relación con el otro. En esta, el individuo accede a aquello que le falta, “su afuera constitutivo” (p. 18), muchas veces silenciado.

Otra aproximación desde esta perspectiva psicológica es aportada por Levine (2003), quien señala la importancia de los procesos cognitivos en el desarrollo de la estructura de la identidad, a través de esquemas que emergen en las interacciones sociales. Côté y Levine (2002) otorgan un papel fundamental a la construcción de la identidad a partir de las respuestas de los otros y la importancia de la socialización temprana. El valor otorgado a la socialización primaria y secundaria es también planteado por otros autores (Berger & Luckmann, 2003), y es un tema recurrente en los estudios sociológicos, que han insistido en diferenciar los marcos y tiempos de cada uno de ellos, esto es, los primarios, relativos fundamentalmente al ámbito familiar, y los secundarios, ligados a los grupos de pares, la escuela, el contexto profesional o las instituciones culturales, políticas, culturales, religiosas o deportivas, entre otras. Además, la distinción entre socialización primaria y secundaria aludida no está exenta de problemas. La concepción a menudo asumida de una trayectoria desde el universo familiar homogéneo a los múltiples universos sociales presenta contradicciones. Estas hacen referencia a la heterogeneidad siempre presente en el núcleo familiar (y que pondrían en duda la homogeneidad atribuida frecuentemente a este ámbito) y al cuestionamiento de la sucesión primaria y secundaria, debido a la socialización cada vez más temprana en ámbitos sociales diferentes al familiar y con actores diferentes a este (Lahire, 2006).

Del mismo modo, Lahire (2007) muestra la importancia de los marcos socializadores secundarios, como es el caso de las experiencias escolares y su “poder de inflexión o de modificación más o menos fuerte de los productos de la socialización pasada”, o “su capacidad para inducir nuevas disposiciones mentales y comportamentales en aquellos que los frecuentan de forma

duradera” (Lahire, 2007, p. 28). En este sentido, las socializaciones secundarias pueden replantear de un modo más o menos profundo el papel de la socialización familiar.

Otro intento de describir los procesos identitarios, en el ámbito de la psicología social, ha venido de la Teoría de la Identidad Social (Ellemers et al., 2002; Stets & Burke, 2000), que intenta mostrar el desarrollo de la identidad individual y social, así como los procesos de categorización, donde un individuo se identifica como parte de un grupo, obteniendo unas ganancias, asumiendo los costes de esa pertenencia o separándose de otros grupos (Brown, 2000; Morales, 2007).

Otra teoría con elementos comunes y divergentes es la Teoría de la Identidad (Stets & Burke, 2000), que otorga a la sociedad una influencia en el individuo y el comportamiento grupal, planteando en su formulación la adopción de distintos referentes sobre sí mismo (o identidades de rol), vinculados a los roles asignados por la sociedad al individuo. Estos roles permiten a las personas vincularse o tomar diferencias con los demás. Por otra parte, desde una perspectiva sociológica, el conocimiento de la identidad incluye la comprensión sobre nosotros mismos y los otros, un aspecto que incluye la necesidad de una negociación continua (Jenkins, 2004).

Además, el concepto de identidad social ha sido asociado con el de cultura desde los primeros trabajos, al estar inmersa en las culturas en las que el individuo toma parte o pertenece (Giménez, 2004). En relación con este aspecto, Mercado y Hernández (2010) se refieren a la identidad como una construcción sociocultural (y no espontánea) de los miembros de una comunidad, a partir de la cultura previa que poseen y del contexto social particular. Así, cultura e identidad se retroalimentan, siendo la segunda no solo un efecto de la cultura sino una condición necesaria para su existencia, a través de las representaciones culturales, los valores, las creencias, las normas o los símbolos interiorizados, que permiten su reproducción y transformación.

En el mismo sentido, Molano (2007) se refiere al concepto de identidad cultural aludiendo “a un sentido de pertenencia al grupo social con el que se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias” (p. 73),

señalando su carácter de construcción social y no estático, al recrearse continuamente en las esferas individual y colectiva, a través de la influencia exterior. Esta vinculación entre la identidad colectiva y el sentido de pertenencia es resaltada también por Besalú (2002), quien describe estos procesos atribuyendo la existencia de unas características comunes y un sentimiento de pertenencia. Por otra parte, Bákula (2000) describe la vinculación entre la identidad y el patrimonio cultural, configurado este por la propia sociedad, al determinar los elementos asumidos como propios y los que se convierten en referentes identitarios, y teniendo un carácter dinámico en función de los factores externos y la interacción entre ambos. En este sentido, de Moya et al. (2014) destacan cómo la cultura y, en especial, la música de cada momento de la historia expone los sentimientos de los grupos sociales y expresan las señas de identidad y aspiraciones de cada generación.

Otro aspecto relatado en diversos estudios ha sido la relación entre el desarrollo de la identidad social y de la autoestima en los adolescentes (Emler, 2009; Estévez & Emler, 2009, Martínez-Antón et al., 2007), poniendo de manifiesto la vinculación entre esta y la popularidad social percibida, así como con el ánimo del adolescente. Esta posición del individuo dentro del grupo estaría relacionada con una disminución de las actitudes depresivas y de la victimización escolar (Estévez et al., 2008; Kochenderfer-Ladd & Wardrop, 2001). Del mismo modo, la identidad social y cultural en los adolescentes está vinculada en relación con las experiencias asumidas en el seno del grupo, como en el caso de las prácticas musicales adoptadas (Cremades & Rojas, 2015; Lorenzo & Cremades, 2008).

### **3.4. LA IDENTIDAD ADOLESCENTE EN LA ACTUALIDAD**

Los cambios en los procesos de socialización e identidad de los adolescentes de nuestros días están vinculados a los cambios sociales e institucionales. Así, la prolongación de la etapa adolescente está asociada al adelanto de la pubertad y el retraso de la madurez social (Sawyer et al., 2018), y es descrita por Moral y Ovejero (2004) como “una adolescencia forzada, una pubertad social, una juventud prolongada, como constructos que designan

todos ellos una misma realidad, se generalizan en las condiciones que definen una gran paradoja: una sociedad adolescente de adultos” (p. 73). Según Giddens (1994), en un mundo agitado como el actual la adolescencia ha perdido su cualidad de transitoriedad y tomado el camino de una juventud social prolongada.

La denominación de la sociedad actual como ‘de riesgo’ (Beck & Beck-Grensheim, 2003; Côté, 2005; Giddens, 2000), se basa en la constatación de los riesgos inherentes a la sociedad posmoderna, relacionados con la tecnología y el sistema productivo, difícilmente detectables por los seres humanos (Climent, 2006). La misma clasificación de posmodernidad está íntimamente ligada a las cualidades de la nueva sociedad, en especial a los profundos cambios en el desarrollo industrial (consumismo, globalización, movilidad, especialización, informacionalismo, etc.), aspectos que dificultan la autodefinición de los jóvenes y adolescentes:

En estas condiciones, a partir de cambios en el sistema productivo y de mercado como el tecnológico o la economía globalizada se tienden a proyectar cambios actitudinales que influyen sobre las identidades juveniles, tales como aquellos derivados de la reinterpretación del significado social del trabajo (Alonso, 2000) o la mercantilización de las relaciones sociales a través de un tiempo sobreactivado de divertimento [...]. Todo ello provoca en el joven inseguridades añadidas a aquellas propias de su estado social ambivalente. (Moral & Ovejero, 2004, p. 75)

Las características de esta nueva sociedad y el contexto social de los adolescentes en su evolución hacia la adultez están marcadas por la globalización y las servidumbres impuestas por las macroestructuras, aspecto que problematiza la identidad del hombre postindustrial (Moral & Ovejero, 2004). Así, la anterior orientación de la sociedad industrial hacia la producción y la comunidad han sido sustituidas por políticas ligadas al mercado y el consumo, generando una identidad vinculada al mismo. Siguiendo a Bauman (2010), la vida orientada por la ética del trabajo, o el rol y excelencia en su desempeño como pilar identitario, es trasladado hacia el consumo de bienes y servicios. De este modo, las ventajas materiales dejan de ser secundarias respecto al propio trabajo y son consideradas la fuente de la satisfacción,

autonomía y emancipación individual. Además, este autor destaca que, al existir una resonancia entre la experiencia del consumidor y los medios de difusión, la orientación hacia el consumo que rige la vida de los individuos sirve también como elemento principal en la integración social

Otro aspecto inherente a las dificultades en la construcción de la identidad en nuestros días viene dado por la ausencia de estabilidad y complejidad de las condiciones de trabajo. En la sociedad de la metamorfosis del trabajo (Alonso, 2000), constatamos un desfase entre la pronta maduración psicológica, biológica e intelectual y la incorporación cada vez más tardía al mundo profesional. Según Moral y Ovejero (2004), la obstaculización de la necesaria inserción psicosocial, que incluye la emancipación familiar, la entrada en el mundo del trabajo y la asunción de responsabilidades provoca incertidumbre. Esta está relacionada con el incremento en la cualificación profesional y la sobreeducación, que no se corresponden con el desempeño del trabajo, la inestabilidad y movilidad laboral, la continua redefinición de los puestos de trabajo o la omisión de las condiciones para la emancipación de los jóvenes.

Este estado del individuo es enmascarado bajo la seducción y “el imperativo alienante de la mercancía [...] sometiendo a los jóvenes a un microcosmos de atracciones y una vorágine de consumo y ocio que parece ir imponiéndose como norma” (Moral & Ovejero, 2004, p. 76). Además, la llamada paradoja de la elección (Schwartz, 2004) ilustra la consecuencia de la sociedad actual de mercado en la infelicidad de las personas, quienes a pesar de tener mayor número de opciones y, por ende, mayor libertad y autonomía, no logran un beneficio psicológico.

Por otra parte, asistimos a la desvinculación de los adolescentes y jóvenes con los sistemas de referencia, valores, ideología y roles institucionales tradicionales (familia, escuela, medios de comunicación, etc.) como únicos válidos para la construcción identitaria, asistiendo al cambio de orientación desde una identificación externa hacia una interna (Revilla, 2003). Según Côté (2002), las personas deben solucionar en solitario aquellos aspectos que en otro tiempo eran abordados colectivamente. Este cambio en la percepción del

*self*, desde un marco institucional regido por roles hacia otro individual y de carácter contextual (Owens et al., 2010), obliga a una revisión permanente de los propios comportamientos y decisiones, al cuestionamiento del yo y la búsqueda continua de la propia identidad (Baumann, 2001). Esta búsqueda constituye el dilema más importante para el ser humano de nuestros tiempos, concretada no tanto en la conquista o conservación de un lugar en el marco de una categoría social sino en la capacidad de mantenerse alerta ante la preocupación y sospecha de que el actual marco se romperá o perderá su atractivo.

Además, y más allá de la generación de nuevas posibilidades de elección o de nuevas categorías para la construcción identitaria, el cambio en la percepción del *self* y las condiciones complejas e inestables relacionadas con la posmodernidad, descritas anteriormente, generan frustración, ansiedad, inseguridad, etc. en adolescentes y jóvenes (Elliott, 2014), pudiendo ser enmascarados estos estados bajo una aparente conformidad y el disfrute superficial a través del consumo o las situaciones de ocio del fin de semana, en una tentativa de adaptación no traumática a una realidad que se pretende simular (Moral & Ovejero, 2004).

Baumann (2001) ilustra también este malestar social, con una crítica hacia la construcción de la identidad al margen del grupo:

La «era de la identidad» está llena de ruido y furia. La búsqueda de la identidad divide y separa; sin embargo, la precariedad de la construcción solitaria de la identidad impulsa a los constructores a buscar perchas en las que colgar juntos los temores y ansiedades que experimentan individualmente y a realizar los ritos de exorcismo en compañía de otros individuos igualmente atemorizados y ansiosos. (Baumann, 2001, p. 174)

En relación con los procesos de individualización fuera del grupo, este autor destaca también su carácter efímero, una cualidad de la sociedad posmoderna que contrasta con las certezas de épocas pasadas. Esta se manifiesta en la división de los lazos humanos en diferentes encuentros, en las máscaras que portamos, los episodios de vida a menudo efímeros, la falta de certezas, los diferentes modos de acceder a estas, o la asunción de riesgos, que sustituyen ahora a la búsqueda obstinada de objetivos.

La referencia anterior está vinculada también al concepto de liquidez de la sociedad o modernidad líquida (Baumann, 2003; Baumann & Tester, 2002). Según este, mientras la modernidad se caracterizó por desincrustar a las personas de sus escenarios heredados y reincrustarlos en estructuras nuevas, “la posmodernidad, es decir, la modernidad en su fase líquida es la época de desincrustar sin reincrustar, de desarraigar sin plantar” (Baumann & Tester, 2002, p. 124). La desincrustación es así una experiencia que se repite a lo largo de la vida de los individuos, afectando a todos por igual, y dejando pocos espacios para la estabilidad.

La posición de Baumann (2001) en el debate sobre la disolución del individuo en la sociedad posmoderna es pesimista, al descartar una respuesta racional frente a la precariedad creciente en las condiciones del ser humano, mientras esta esté limitada a la acción individual. No hay así posibilidad de reincrustación en nuestras sociedades, y “estar de camino se ha convertido en el modo de vida permanente de los individuos” (p. 168). En el mismo sentido, Cortés (2014) habla de una historia o biografía humana carente de dirección, aspecto visible en los mercados laboral y de consumo, siempre inestables y cambiantes, y que genera una gran ansiedad.

En un sentido diferente se pronuncia Elliott (2014), para quien el individualismo pasa a ser un producto social o histórico, consecuencia de la desintegración de las seguridades y certezas de la sociedad industrial, que ha conducido a la reinención de nuevas formas. Este “nuevo individualismo” sería la principal cualidad de la transformación del *self* de la época posmoderna, caracterizado por la reinención propia a través de recursos ligados al consumo, la estética, las terapias, etc., en un marco ligado a las tecnologías de la comunicación, la brevedad y la actualización continua. Además, en este nuevo contexto las identidades resultantes son más globales, postradicionales y cosmopolitas, posibilitando la exposición de los aspectos narcisistas del *self* (Román, 2015).

Por otra parte, y vinculado al individualismo, surge el concepto de identidad móvil (*mobile self*) y vidas móviles (*mobile lives*), de Elliot y Urry (2010), haciendo referencia al aumento de la movilidad en los ámbitos de la



vida moderna, fomentada a través de la interacción, las soluciones tecnológicas, las redes sociales y económicas o los medios de transporte. En este sentido, Urry (2000), propone una sociología que indague sobre la movilidad de los pueblos, los objetos y la información, así como las conexiones y consecuencias de las diferentes movilidades.

En último lugar, Lahire (2007) hace una crítica de los análisis contemporáneos sobre la llamada cultura joven, realizados a partir de las prácticas diferenciadoras de estos, habitualmente en contraposición a la de los padres y la escuela. Estas teorías de tipo substancialista, basadas en “una lógica de identificación por oposición –ellos/nosotros, viejos/jóvenes, anticuado/en la onda” (p. 23), y en aquello que se reivindica como específicamente adolescente o joven, hacen de estos una entidad cerrada con su lenguaje, su cultura o identidad propia, al margen de las transmisiones familiares y escolares. Es el caso de la llamada “cultura joven”, propagada por los medios de masas y la industria cultural, con un modelo basado en el consumo y que excluye aspectos importantes de la realidad sociocultural.

En relación con lo anterior, este mismo autor destaca que los consumos y prácticas culturales no están fundamentalmente motivados por la preferencia o la pasión personal sino por “circunstancias incitadoras” (p. 30) y prácticas no elegidas pero vinculadas a su red social. En este sentido, propone reubicar a este grupo, a menudo demasiado genérico, en una red que incorpore y conecte las influencias familiares, escolares y de amistad.



## Capítulo

# 4

### **Las representaciones musicales en la escuela**



#### **4.1. LOS PROYECTOS DE ARTE Y EDUCACIÓN COMUNITARIOS**

Para entender el desarrollo de las representaciones musicales escolares como proyectos artísticos se hace necesario partir desde un contexto más allá de la escuela. Así, el término ‘comunidad’ se atribuye al lugar con una historia y un grupo de personas que comparten un sentido de pertenencia, abarcando entidades territoriales y otras con límites más difusos, pero compartiendo el sentido de grupo (Congdon & Blandy, 2003). En el ámbito educativo, el enfoque comunitario incluye el estrechamiento en los vínculos entre la escuela y la comunidad, y un redescubrimiento de la institución educativa, presentando un amplio abanico de modelos y experiencias, según Parrilla et al. (2013): las escuelas orientadas hacia la comunidad (Todd, 2007), las escuelas comunitarias (Halsey, 2011), las escuelas extendidas y de servicio completo (Cummings, Dyson & Todd, 2007), las redes educativas (Ainscow & West, 2006), las escuelas integradas (Little, 2005), o la enseñanza basada en la comunidad (Warren, 2007). Parrilla et al. (2013) describen que el enfoque comunitario define el rol de la escuela más allá de esta y busca superar las desigualdades educativas y sociales, como un intento de superar el modelo institucional. Este último, el más habitual en nuestro contexto, identifica la escuela con lo sucedido dentro de la institución y otorga a la comunidad un rol instrumental de refuerzo o recurso escolar. Además, el concepto de comunidad educativa toma significados diferentes incluyendo únicamente a los padres de los estudiantes (Freebody et al., 2011), el contexto socio-cultural (Cummings & Dyson, 2007), o en su forma más amplia, el diseño de estrategias o servicios para la comunidad, la participación y acción social comunitaria (Fawcett et al., 2010; Freire, 2013).

En segundo lugar, cabe destacar el llamado arte comunitario (*community arts*), que comprende el teatro, la danza, la música, las artes literarias, textiles, visuales y del entorno multimedia, entre otras, desarrollado en comunidad en situaciones cotidianas, en oposición al arte formal aprendido en instituciones educativas (Congdon & Blandy, 2003). Este arte se ha vinculado también a: (a) la expresión artística activa dentro y para la comunidad (Lowe, 2000; Putland, 2008), (b) la colaboración de artistas experimentados y amateur (Goldbard,

2006), (c) el desarrollo de potencialidades artísticas en entornos desfavorecidos (Koopman, 2007; Mosher, 2004), o (d) su aparición en escenarios diversos y mostrando las particularidades de grupos específicos (Koopman, 2007), citados en Nardone (2010).

Asimismo, la relevancia de la música y el arte en las comunidades de aprendizaje contrasta con el escaso valor que se les otorga en el ámbito educativo, primando la lógica o el lenguaje como formas simbólicas fundamentales. En estas, abarca dimensiones globales (afectivas, intelectuales y sociales), que la convierten en un instrumento ideal para la transformación social y educativa (Fernández-Carrión, 2011). La idea del poder de la música para influir en el entorno y crear un cambio social es recurrente y está en la base del concepto de música en comunidad (*community music*), aquella cuyo fin es responder a los problemas y demandas sociales desde la propia sociedad en lugar de las instituciones (Cremades-Andreu & Lage, 2018; Gustems-Carnicer & Calderón-Garrido, 2016). Por otra parte, la música en comunidad supone la oportunidad de aprender a convivir y la necesidad de explorar nuevas posibilidades de experimentar la música y el arte en la escuela (Cabedo-Mas & Díaz-Gómez, 2015), así como de desarrollar la educación en valores en el entorno escolar (Vicente & Azorín, 2013).

En cuanto a las características de la comunidad musical, estas incluyen, según Higgins (2013), la participación activa, la inclusión del contexto, la igualdad de oportunidades, o el empleo de “una variedad de procesos que ayudan a las personas en un viaje juntos para alcanzar sus metas” (p. 54). Esta última es, sin duda, la cualidad común a todas las comunidades de aprendizaje, la implicación de todos los participantes en la creación de significados, que en el terreno musical establecen un objetivo común y un trabajo conjunto que desarrolla una relación igualitaria entre sus participantes (Fernández-Carrión, 2011; Lage-Gómez & Cremades-Andreu, 2019). Además, estos proyectos comunitarios valoran a menudo el proceso artístico antes que el producto (Koopman, 2007), y se generan a partir de las necesidades e intereses de los participantes, tomando la responsabilidad del proceso, y situándose más allá

de jerarquías o distinciones entre músicos (Green, 2008; Lage-Gómez & Cremades-Andreu, 2020).

Otro de los temas que aparece en la literatura sobre los proyectos comunitarios de música es el del rol e influencia de los músicos facilitadores en estos entornos, que toma una perspectiva diferente a otros contextos educativos formales. Así, según Higgins (2013), estos proporcionan experiencias para la creación musical grupal al margen de planes curriculares, que permiten descubrir a los participantes su potencial musical y establecer un diálogo abierto entre los mismos. Estos muestran una heterogeneidad en su desarrollo, concepto tomado de Derrida (1997), y que se refiere aquí a la resistencia del proyecto comunitario a cerrarse, la falta de certitud sobre el proceso y su final. Según Higgins y Campbell (2010), suelen plantear rutas de aprendizaje hacia objetivos comunes, pero están abiertos a lo inesperado en función de la evolución de la experiencia musical y las dificultades o necesidades surgidas. Más allá de esto, Higgins (2013) plantea como factor decisivo la percepción por los participantes de una “relación de amistad” con los facilitadores, que incluye la recepción hospitalaria de cada participante, una silenciosa heteronomía al activar este un encuentro no originado en su propio interés (renuncia al ego), la muestra de vulnerabilidad por ambas partes, una ética del cuidado, ligada al cultivo de entornos de confianza, la escucha de todas las opiniones y la comprensión empática en el sentido de autenticidad propuesto por Rogers (1986). Además, el sentido de amistad aquí, siguiendo a Higgins, no es igualitario dado que los facilitadores mantienen cierto poder y fronteras profesionales, distinguen las diferencias individuales, y se dedican tanto a confrontar como a mantener la unidad. Es precisamente esta separación dentro de la amistad la que otorga la autenticidad (Derrida, 1997).

En relación con las experiencias exitosas de proyectos comunitarios musicales y artísticos, Higgins (2013) cita (a) las bandas de viento de Brasil en zonas de vulnerabilidad social, (b) el Festival Juvenil de Kumanovo (Macedonia), ligado a la música local, (c) *More Music*, un proyecto para crear confianza en individuos y comunidades de Reino Unido a través de la composición musical, o (d) la Organización para la Juventud y la Actividad

Comunitaria en Ucrania, que promueven el apoyo a los músicos amateur de rock. Otros proyectos, analizados por Gustems-Carnicer y Calderón-Garrido (2016), son (a) el proyecto LOVA, basado en la preparación y representación de una ópera o teatro musical por el alumnado de Primaria y Secundaria, que busca el desarrollo de capacidades globales y creativas, (b) el proyecto multidisciplinar *Bem Me Quer Paquetá*, asociado al conocimiento de la cultura de la isla Paquetá (Brasil) en la que se incluye una representación final en varios centros educativos, (c) el proyecto *West Eastern Divan*, un encuentro orquestal para la comprensión entre las culturas árabe e israelí, (d) la fundación de la llamada *Youtube Symphony Orchestra*, mediante una selección con criterios de igualdad y transparencia, o (e) el proyecto *Improvisation, Community and Social Practice*, una comunidad musical reunida con la convicción de que la improvisación desarrolla el entendimiento y empatía entre las personas.

De entre todos los proyectos sociales, Gustems-Carnicer y Calderón-Garrido (2016) destacan (a) la Música en los Barrios (Managua), donde voluntarios de diversos países inculcan el amor por aprender y las capacidades expresivas a través de la práctica instrumental, (b) el proyecto de la fundación FESNOJIV, a través de la creación de orquestas y corales en Venezuela, actualmente exportado a más de 25 países, con el objetivo de rescatar a los jóvenes de contextos marginales, y desarrollar recursos sociales y personales, (c) el Programa de Orquestas Infantiles de San Juan (Argentina), destinado a la formación en instrumentos de cuerda frotada, dirigido a menores de 7 a 12 años en riesgo social, (d) el proyecto VURA para la recuperación de Uganda, un país envuelto en la violencia, mediante la organización de conciertos, de intercambios, y de la formación de los menores y maestros locales para la creación de agrupaciones musicales, (e) el proyecto de prevención de la violencia mediante actividades musicales y culturales, en Don Bosco (El Salvador), fomentando valores como la reconciliación a través de la práctica musical, o (f) el proyecto Arte y Discapacidad, que a través de la orquesta de niños y niñas especiales de Mendoza permite la vivencia de la interpretación y creación musical.

En lo que respecta al teatro comunitario, su función es la transformación social de la práctica teatral y la voluntad de la comunidad para reunirse y comunicarse por medio de esta (Heram, 2005). A menudo, esta práctica se desarrolla en espacios ajenos al recinto teatral, en un afán de llegar a un público que no frecuenta el teatro, al mismo tiempo que aúna la animación cultural con la reivindicación social (Pavis, 2003). Además, está abierta a todo tipo de personas, incluye grupos a menudo numerosos, espacios abiertos y un grado importante de libertad en su gestión (Heram, 2005). Estas cualidades suelen generar confusión según esta autora con otras prácticas como el teatro popular, que pretende la reapropiación de las capacidades expresivas e identidad de los sectores populares, con una posición ideológica contraria a la cultura dominante y el empleo de medios populares como muñecos, máscaras, etc., o el teatro callejero, realizado al aire libre en espacios poco convencionales, con diversidad de técnicas y códigos, pretendiendo ser una transgresión al canon teatral.

Por último, el desarrollo de los proyectos musicales y artísticos comunitarios conlleva su visibilidad a través de su muestra en espectáculos, festivales, conciertos, publicaciones u otros medios de difusión. El significado de esta vivencia dota de sentido a la interpretación a la par que sirve a la creación de vínculos afectivos con la comunidad (Samper, 2010).

## **4.2. LOS FESTIVALES Y REPRESENTACIONES MUSICALES**

### **4.2.1. Significados de los festivales**

El significado otorgado a la palabra “festival” ha sido debatido ampliamente, haciendo referencia a su demarcación temporal, el tipo de público al que está dirigido o los significados de este evento. Así, Gibson y Stewart (2009, p. 6) refieren que el mismo debe cumplir ciertas condiciones:

Para calificar como festival un evento debe reunir al menos uno (y preferiblemente más de uno) de los siguientes criterios: uso de la palabra "festival" en el nombre del evento; siendo un evento irregular, puntual, anual o bianual; énfasis en celebrar, promocionar o explorar algún aspecto de la cultura local, o ser un punto inusual de convergencia para personas con una cultura determinada. actividad, o de una identificación subcultural específica.

Además, el papel de los festivales organizados en las comunidades locales ha sido vinculado al desarrollo de la identidad comunitaria, al desafiar las percepciones de los individuos sobre la misma y promover la identificación con la comunidad de pertenencia. Este aspecto se ha mostrado aún más evidente en el caso de los festivales pequeños, con una mayor participación en los actos de inauguración o clausura, los programas escolares o las fiestas rurales (De Bres & Davis, 2001). En este mismo sentido, Aitchison y Pritchard (2007) hacen referencia al festival como un contexto para el descubrimiento y desarrollo de la identidad, aspecto recurrente en la literatura sobre este tema.

Por otra parte, el desarrollo de festivales ha sido valorado por su función de transmisor de la cultura predominante. Es el caso de Wu y Cao (2004), quienes, desde la perspectiva de la antropología cultural, la sociología y el folklore, afirman que los festivales son un elemento inseparable de la cultura, a modo de registro e interpretación de sus componentes cuya finalidad es la de mantener la civilización y herencia establecidas. De un modo similar, Morgan (2007) se refiere a estos acontecimientos como espacios con un valor simbólico y emocional, relacionado con el impulso de la vida cultural, el orgullo local y la autoestima de la comunidad. En un sentido diferente, Bennett y Woodward (2014) refieren que los festivales proporcionan la oportunidad para experimentar identidades socialmente menos aceptables circunscritas, en ocasiones, a entornos cotidianos y culturas particulares.

En lo que respecta a los festivales musicales, hay una amplia literatura sobre sus significados a nivel personal y social, en especial sobre su importancia en la configuración de la identidad o la socialización. Así, los estudios sobre la evaluación de su impacto, tradicionalmente limitados al aspecto económico han dado paso a nuevos conceptos como los de impacto social, cultural y ambiental (Andersson et al., 2012). No obstante, aunque los beneficios emocionales, físicos, cognitivos y sociales de la participación en estos eventos en otros entornos son bien conocidos, hay poca investigación sobre los beneficios psicológicos en el contexto de los festivales musicales (Packer & Ballantyne, 2011).



Uno de los significados frecuentemente atribuidos a este tipo de eventos musicales, su vinculación con el descubrimiento de la identidad y el desarrollo cultural y social de las comunidades es descrito en Karlsen (2007), quien destaca los festivales de música como una fuente para el aprendizaje informal, influyendo tanto en la identidad de los asistentes como en la de las comunidades en que se desarrollan. La primera de estas (dimensión individual) hace referencia al significado de los festivales de música para los asistentes como marco para la construcción de narrativas musicales y de estrategias de autorregulación en relación con la música, así como de elecciones sobre el estilo de vida, estando vinculada la dimensión grupal al festival musical como expresión y ocasión para consolidar la identidad social y cultural de la identidad comunitaria, al narrar a las audiencias las historias preexistentes en la comunidad. Al mismo tiempo, Karlsen (2007) destaca la relevancia de la dimensión educativa de estos eventos, expresado a través de unos resultados de aprendizaje musical similares al de otros contextos educativos formales e informales.

Desde otro enfoque, el festival de música puede proporcionar el contexto para la expresión de identidades particulares, un lugar de encuentro más allá de las expectativas cotidianas, donde “los fanáticos y los artistas pueden sumergirse en una cultura particular y experimentar con diferentes identidades” (Dowd et al., 2004, p. 149). En este sentido, McConnell et al. (2016), destacan que los festivales musicales pueden configurarse como contraespacios, según la acepción de Case y Hunter (2012), al conformarse como entornos facilitadores de procesos que propician el bienestar e integración de los grupos marginados.

Otro significado hace referencia a la importancia de los festivales musicales como medio de socialización o herramienta social. Laing y Mair (2015) destacan cómo los festivales de música contribuyen a construir comunidades consistentes y cohesionadas, al acceder a una parte amplia de la población, favoreciendo la inclusión social en áreas como la interacción social, el consumo, la producción o el compromiso político, y brindando oportunidades para la participación local, la adquisición de nuevas habilidades y el acceso a la

educación sobre temas sociales. Del mismo modo, Duffy (2008) destaca que los festivales musicales permiten establecer relaciones entre los asistentes, los lugares y la creación de espacios de pertenencia o de alienación, teniendo la música un papel primordial a este respecto. Además, Lamont (2011), en un estudio sobre la naturaleza de las experiencias musicales impactantes en el ámbito universitario, vincula la intensidad del impacto musical con los eventos musicales vividos con los otros.

No obstante, más allá de la relevancia social de este tipo de eventos musicales, algunos autores han realizado un desarrollo crítico de las teorías del capital social, que señalan la cultura y las artes como instrumentos para luchar contra la exclusión social, superar las barreras entre los grupos y promover la cohesión de la comunidad (Putnam, 2000). Es el caso de Wilks (2011), quien destaca que, a pesar del sentido de confianza y amistad identificado por los asistentes a los festivales musicales, estos no son sitios valiosos para los propósitos de política cultural y social. En este sentido, este autor describe los festivales de música como lugares donde se refuerzan las conexiones con asistentes ya conocidos (el capital vínculo) antes que el establecimiento de relaciones duraderas (el capital de enlace).

En último término, las investigaciones sobre el tema aluden también a los propios significados y motivaciones de los participantes. Así, Yolal et al. (2009) establecen variaciones significativas respecto a la motivación según el género o la edad, otorgando el público femenino mayor relevancia al escape, la emoción o la novedad (esta última también creciente en relación con el aumento de la edad), y los más jóvenes a la socialización y fidelidad al evento. Además, la importancia otorgada al escape y la excitación es común en todos los grupos. Este aspecto es confirmado por Bowen y Daniels (2005), quienes destacan la variedad de motivaciones que atraen a las audiencias de los festivales musicales, si bien señalan la importancia de los contextos divertidos y festivos, que posibilitan la oportunidad de socializar e incorporar experiencias no musicales. Por otro lado, Pitts (2004) muestra los diversos significados que el festival musical tiene en la vida de los asistentes o de los artistas, estando relacionada en el primer caso con la fidelidad hacia el género musical y su

preservación a través de la actuación en directo, y en el segundo con su sentimiento de pertenencia social y la satisfacción personal por una actuación exitosa. Además, cabe destacar los significados que otorgan los voluntarios en este tipo de eventos musicales, una figura creciente en la última década y con un papel decisivo en el éxito del festival, estableciéndose que la congruencia de su propia imagen (o vínculo entre el producto elegido y los aspectos del *self*) tiene una gran influencia en la motivación e intención de volver a estos eventos (Bachman et al., 2014; Bachman et al., 2016).

#### **4.2.2. Los festivales y representaciones escolares**

En primer lugar, conviene destacar que los estudios sobre festivales y eventos musicales en la escuela han estado tradicionalmente referidos a los certámenes y competiciones corales, en relación con los criterios de participación y adjudicación, las cualidades y selección de los directores de coro, las estrategias del trabajo vocal o los repertorios seleccionados, entre otros (Canfield, 2009; Floyd & Bradley, 2006; Norris, 2004; Robinson, 2007; Stegman, 2009), así como en aquellos de bandas y conjuntos musicales de la enseñanza secundaria, sobre los sistemas de calificación, de interpretación y lectura a primera vista o la confiabilidad de los evaluadores (Hash, 2013; Paul, 2010; Price & Chang, 2005; Wright, 2008). Más allá de estas manifestaciones artísticas los estudios son escasos, estando unidos al ámbito dramático, como la transmisión de valores y creencias en la representación teatral con adolescentes (Omasta, 2011), la competición en los festivales escolares (Nannyonga-Tamusuza, 2003), la ansiedad mostrada por los intérpretes en sus actuaciones en público (Kenny & Osborne, 2006) o las capacidades desarrolladas en la música por jóvenes en entornos comunitarios (Pitts, 2007, 2010; Veblen, 2007).

En segundo lugar, no existe unanimidad en la valoración de las virtualidades de los festivales y concursos musicales para estudiantes, siendo estas planteadas en numerosos estudios (Collins, 1999; Faust, 1998; Stamer, 2004), estando las discrepancias relacionadas con el tipo de conocimiento musical logrado, la conveniencia de la competencia, la motivación, y el impacto

psicológico y social logrados (Gouzouasis & Henderson, 2012). En el ámbito de los concursos corales para estudiantes, los beneficios están vinculados con la posibilidad de mejorar el sonido coral y el rendimiento a través de la escucha de otros conjuntos, la oportunidad de realizar una crítica constructiva, la motivación de los cantantes por mejorar el nivel musical, la preparación para la competición en un futuro, o la evaluación de la eficiencia del programa coral. Por su parte, los inconvenientes hacen alusión al tiempo de dedicación exigido, la promoción de la conformidad antes que la creatividad, la limitación de la evaluación al momento del festival, el excesivo valor de las puntuaciones, la creación de ganadores y perdedores, o la imposibilidad de que los grupos oigan a sus compañeros durante la actuación. En lo que respecta a los certámenes instrumentales, los beneficios aluden a la calidad del rendimiento y los estándares de la educación musical, la obtención de un sentimiento de logro o el hecho de proporcionar un sentido y un objetivo claros a la evaluación de la enseñanza musical cuando son descritos por los estudiantes, y a la posibilidad de mejorar la enseñanza, elevar los estándares del conjunto y mejorar las relaciones de la escuela, según los directores de los conjuntos (Stamer, 2004).

Uno de los aspectos más citados en los estudios sobre festivales y concursos escolares es el de la influencia de la competencia, vinculada a la motivación y el comportamiento, en su mayor parte en los contextos citados anteriormente. Así, Gouzouasis y Henderson (2012) destacan que los festivales competitivos de bandas en secundaria ofrecen un factor motivacional y un impacto emocional, al valorar los estudiantes los aspectos ligados a la competición y disfrutar de las valoraciones de los jurados, a la par que un incremento en la calidad del rendimiento, y el sentido de logro y orgullo después de la actuación. De un modo similar, Sheldon (1994) refiere que los estudiantes de banda de la escuela secundaria se acercan de modo diferente a los objetivos musicales competitivos y no competitivos, siendo las calificaciones de desempeño de los primeros significativamente superiores. Además, Nannyonga-Tamusuza (2003) afirma que las competiciones escolares fomentan enfoques innovadores en las competiciones de los festivales de

música y danza en la escuela, siendo un lugar para la formación de nuevos estilos de música y danza, y la creación de vínculos sociales. En un sentido diferente, Smith y Hendricks (2011) refieren la vinculación entre el rendimiento expresivo y la competencia en el marco de los festivales de orquesta con estudiantes, destacando el impacto de los sistemas de motivación basados en el miedo y la imposición externa de logros a través de audiciones, que impiden las oportunidades para la libertad de expresión individual y originan angustia emocional en algunos participantes. Estos autores destacan el rendimiento expresivo como la habilidad musical menos importante para los estudiantes, siendo lo más positivo el fomentar la creatividad, la improvisación, y seleccionar un repertorio de forma conjunta con los escolares.

Por otro lado, se ha demostrado la capacidad de la expresión dramática en los festivales escolares para influir en los valores, las actitudes y las creencias del público adolescente, a partir de su identificación con los actores por medio de los sistemas de neuronas espejo (Cook, 2007). El contagio emocional en estos eventos es rápido, está asociado al número de espectadores (McConachie, 2008), y provoca la empatía y homogeneización de los valores en representaciones creíbles y que no entren en conflicto con los valores previos del público, aspectos vinculados con una dimensión ética (Omasta, 2011).

En último lugar, cabe destacar que la participación comunitaria en actividades musicales, incluyendo conciertos, festivales o actividades extracurriculares dentro y fuera de la escuela, constituye un medio para las relaciones sociales, el sentimiento de pertenencia y la identidad musical que tiene implicaciones educativas relevantes (Pitts, 2005, 2010). Los efectos sociales incluyen aquí múltiples beneficios como la pertenencia a una comunidad de pares con creencias similares, el desarrollo de la autoestima a través de la identificación, el logro de un objetivo desafiante o el disfrute de estar vinculado a un repertorio particular; e inconvenientes, como el agotamiento de los ensayos finales, las presiones para elaborar una agenda de ensayos a menudo ocupada, y el sentimiento de culpa por priorizar esta actividad musical antes que otros compromisos (Pitts, 2007).

### 4.3. LAS ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES DE MÚSICA, DANZA Y TEATRO

#### 4.3.1. Las actividades extracurriculares

Las actividades desarrolladas en el centro escolar más allá del currículo formal juegan un rol fundamental en el proceso educativo y la vida del centro, al ofrecer a los estudiantes la oportunidad de desarrollar destrezas, conocimientos y necesidades creativas, facilitar la expresión espontánea, la libertad en la gestión de las actividades o la relación más estrecha con coordinadores y profesores, abandonando el modelo tradicional centrado en el docente (Kuhar & Sabljic, 2016). Estas actividades son ofertadas por los centros escolares como actividades regulares no adheridas al currículo o las recompensas de este, después del período escolar y supervisadas por adultos, incluyendo clases de recuperación, actividades deportivas, teatro y arte, así como programas ofertados por asociaciones juveniles (Fischer et al., 2014).

Si bien estas actividades tienen en algunos países una larga tradición, no será hasta comienzos del presente siglo cuando reciban la atención de las políticas educativas en Europa, como es el caso del *all day school*, que se ha expandido a lo largo de los centros educativos alemanes, *the integrated school day* de Finlandia, que introduce actividades extraescolares en la escuela con la finalidad de disminuir el tiempo que los alumnos pasan solos y sin supervisión, o los *extended services* de Reino Unido, que incluyen estas como un medio para la cooperación entre la familia y la escuela (Fischer et al., 2014).

Además, conviene destacar la importancia de estas prácticas en países como Estados Unidos desde 1990, donde una parte relevante de la experiencia escolar en secundaria incluye la participación en actividades extracurriculares después del período lectivo ofertadas por el distrito escolar, con el propósito de ofrecer áreas del interés de los estudiantes más allá de las propuestas curriculares diarias. Estas actividades incluyen artes, deportes, hobbies en grupo o asociaciones de estudiantes (Ebie, 2005), destacando entre ellas la música (21.5%) y el atletismo (54.8%), según el estudio de Ingels et al. (2005).

Los beneficios de las actividades extracurriculares se han vinculado al desarrollo de la identidad personal y social (Walsh, 1993), el desarrollo

intelectual y psicológico (Larson, 2000), una mayor autoestima y motivación (Holland & Andre, 1994; Lee, 1996; Pitts, 2008), un desarrollo de los valores sociales y de pertenencia a la comunidad, la adquisición de herramientas para el trabajo grupal, la valoración e integración en el grupo, o la competición deportiva (Dworkin et al., 2003; Ebie, 2005), la valoración de la figura del adulto como gestor que promueve la seguridad y autonomía (Larson, 2000), un descenso de los comportamientos de riesgo (Ebie, 1998; Eccles & Barber, 1999), tasas de abandono escolar menores (Finn, 1993), un aumento del *awareness* sobre los compañeros y de las capacidades emocionales (Dworkin et al., 2003), o siendo un indicador del éxito en el período escolar y posteriormente en la vida (O'Brien & Rollefson, 1995). Además, la participación extracurricular ha sido vinculada con el sentimiento de pertenencia a la escuela y el compromiso académico (Juvonen et al., 2012).

En España, este tipo de actividades han venido figurando en las diversas disposiciones educativas como actividades extraescolares y complementarias, si bien la legislación y la literatura sobre ellas es escasa, recogándose en la Orden 1688/2011, en el ámbito de la enseñanza pública, en el Real Decreto 1964/1995, para los centros concertados, y en la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (2013), que otorga al Consejo Escolar del centro la tarea de informar de las directrices sobre su programación y desarrollo. Asimismo, las diferentes comunidades plantean disposiciones legislativas, relativas a la obligatoriedad de incluir en la Programación General Anual, el programa anual de actividades complementarias, extraescolares y servicios complementarios, las subvenciones a las mismas, o la creación de una comisión para su gestión, entre otras, si bien existe una falta de uniformidad entre ellas y un vacío legislativo en algunas comunidades (Pino & Pumares, 2016). La función y cualidades atribuidas a estas actividades en estas disposiciones y en la literatura al respecto es similar al ya descrito en las actividades extracurriculares, esto es, el incremento en el rendimiento escolar, el desarrollo integral o la prevención de las conductas de riesgo en los escolares (absentismo, consumo de drogas y alcohol, fundamentalmente) (Cladellas et al., 2013; González & Portolés, 2014; Moriana et al., 2006).



Más allá de la ambigüedad presente en la literatura sobre el tema, Morales-Navarro (2014) sitúan las actividades complementarias y extraescolares en los ámbitos formal y no formal de la enseñanza, respectivamente, atribuyéndole diferentes cualidades. Así, las actividades escolares complementarias pretenden complementar el currículo, mediante una propuesta diferenciada de las actividades propiamente lectivas, habitualmente un cambio de espacio o de recursos, desde un criterio pedagógico. Si bien, se integran dentro del horario escolar, siguen los objetivos de cada etapa, ciclo, curso y nivel, están incluidas en las programaciones de aula, son de obligado cumplimiento y se someten a la aprobación del Consejo Escolar. Por su parte, las actividades extraescolares están orientadas a favorecer la apertura del centro a su entorno y la formación integral de los estudiantes (en su dimensión cultural, social o de uso del tiempo libre), buscan la participación de la comunidad educativa, no forman parte del currículo o la programación docente, no son evaluables, se pueden realizar fuera o dentro del centro escolar, son voluntarias, su coste no está determinado y necesitan la aprobación del Consejo Escolar.

#### **4.3.2. Las actividades extracurriculares de música**

La práctica musical en las escuelas secundarias incorpora frecuentemente una dimensión extracurricular con conjuntos instrumentales, coros y producciones escolares, que conllevan un compromiso con la evolución de los estudiantes fuera del horario escolar formal (Wheeley, 2004). Estas actividades, vinculadas a beneficios y motivaciones musicales, académicas, sociales y familiares (Adderley et al., 2003), generan una importante repercusión en las actitudes del alumnado hacia la música y el entorno escolar (Share, 2005). Además, estas actividades, las más demandadas junto con las deportivas en países como Estados Unidos (Ingels et al., 2005), cuentan con programas de banda, orquesta y coro (Elpus & Abril, 2011), a menudo asociados a la participación en festivales y certámenes musicales (Hash, 2013; Norris, 2004). De un modo similar, las actividades extracurriculares de música, incluidas en el “currículo extendido”, son una parte valorada de la vida escolar



en el Reino Unido, destacando algunas florecientes como orquestas, coros, bandas dirigidas por los propios estudiantes y grupos informales, que forman en el caso de aquellas dirigidas por un docente parte de una larga tradición de la educación musical del país en el último siglo (Pitts, 2008). Estas actividades presentan una creciente variedad en nuestros días e incluyen las lideradas por los profesores, las organizadas por los propios grupos de estudiantes, y otras que conllevan la negociación de los roles (McGuillen, 2004). En este punto conviene destacar que la importancia de las actividades y programas extracurriculares está ligada a los propios sistemas y tradiciones nacionales, centradas en el aula del centro escolar en países como Estados Unidos, Inglaterra o Australia, o en los conservatorios en Europa Continental (Pitts, 2008).

En lo que respecta a los beneficios de las actividades extraescolares de música, Pitts (2005) señala que proveen oportunidades musicales fuera del currículo formal, y lejos de ser ajenas al aprendizaje escolar, tienen un gran impacto a largo plazo en las actitudes de los estudiantes hacia la participación musical. En el mismo sentido, Pitts (2008) destaca su rol decisivo en la creación de actitudes hacia la música, que serán incorporadas posteriormente en la vida, además de un medio fundamental de conexión con el desarrollo musical de los estudiantes fuera de la escuela. A este respecto, conviene tener en cuenta que los jóvenes participan en una gran variedad de experiencias musicales en su vida diaria, algunas relacionadas con el propio aprendizaje, y la escuela ocupa una posición privilegiada para crear un compromiso vital con la música, como forma de cultura o desarrollo musical (Cremades-Andreu, 2019; Kaiserman et al., 2009).

En relación con los beneficios de las actividades extracurriculares de música, otros aspectos a considerar son los que las vinculan con una mejora en el logro académico, la participación y el compromiso escolar (Cooper et al., 1999; Mahoney, 2000; Mahoney et al., 2003), la autoestima (Ebie, 2005; Moorefield-Lang, 2010), la creación de un sentido de comunidad (Eccles et al., 2003) o la conexión profunda de los participantes con la escuela y el grupo de compañeros (Holloway, 2002). Según Pitts (2008), este último está ligado al

compromiso e intensidad de los estudiantes en los ensayos, la importancia otorgada a la amistad, al hecho de compartir tiempo con personas afines, y los desafíos personales, sociales y musicales planteados.

Además, las actividades extraescolares de música implican a los profesores involucrados y la misma institución. Así, para los primeros puede ser la parte más valorada de su profesión (Cox, 1999), constituyendo un desafío al promover oportunidades a todos los estudiantes antes que privilegiar a aquellos con una experiencia adquirida en otros entornos (Pitt, 2005). En este sentido, a pesar de gastar los docentes gran cantidad de energía y tiempo, les permite implementar sus propias herramientas musicales y transmitir el fervor que de ello se deriva entre los estudiantes. En relación con la dimensión institucional, estas actividades actuarían como un escaparate para los departamentos de arte, con importantes reconocimientos prestigiosos como los premios *ArtsMark* o *Specialist School*, en el Reino Unido (Pitts, 2008). Así, Pitts (2007), en su estudio sobre una actividad extracurricular basada en la producción de un musical, destaca que tuvo una gran aceptación general entre los asistentes y fue una contribución valiosa a la escuela.

Por otro lado, cabe referirse a las motivaciones de los estudiantes para participar en estas actividades. Una de las más recurrentes es la relacionada con el ámbito social y de las relaciones interpersonales. Así, las actividades extracurriculares de música suponen para los estudiantes un momento para la socialización de pares (Codina et al., 2016), el trabajo en equipo hacia la consecución de una meta común, la consolidación de la amistad o la diversión mientras se practica música. Una segunda motivación está vinculada con la experiencia de una mayor autoestima (Holland & Andre, 1994), ligada según Pitts (2008) a la participación en actividades voluntarias. Además, Ebie (2005) destaca otros aspectos: la necesidad de expresarse a través del cuerpo, tanto en relación con el movimiento al tocar instrumentos musicales, bailar, cantar o desfilarse, como al movimiento estético, o la capacidad de expresión emocional a través del movimiento del cuerpo; y la autoeficacia o creencia en los propios potenciales y habilidades, concepto expresado en la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (Pajares et al., 2009). Por otra parte, este tipo de prácticas

musicales pueden tener un gran interés en adolescentes con problemas de rechazo o absentismo, los cuales encuentran la escuela secundaria poco atractiva a menos que tengan factores compensatorios, como las actividades extracurriculares de música o teatro (Musitu et al., 2005)

En último lugar, cabe destacar que algunas de estas motivaciones (el disfrute, la adquisición de habilidades musicales en el grupo de iguales, o el cumplimiento de objetivos musicales y personales) son similares a las de los compositores no profesionales, si bien están condicionadas por los condicionantes de las jerarquías educativas, y las relaciones y normas de la vida escolar (Pitt, 2005). Esta idea es desarrollada en Pitts (2007), quien plantea una continuidad entre las prácticas musicales en la escuela y las pertenecientes a los entornos comunitarios (incluyendo salas de conciertos, asociaciones y sociedades escénicas, programas musicales y actividades de divulgación), al participar ambas de cualidades similares: la inversión en música, el reconocimiento de los beneficios que esta hace a su desarrollo, bienestar y autoestima, la necesidad de un aprendizaje autodirigido para su sostenibilidad, y la inclusión de modelos, coaprendizaje y audiencias.

#### **4.3.3. Las actividades extracurriculares de danza**

La actividad física presente en las actividades deportivas y de danza en la escuela se asocia con una mejor salud física y psicológica, incluyendo la autoestima y el bienestar emocional (Schmalz et. al., 2007), a pesar de lo cual esta disminuye a lo largo de la infancia y la adolescencia, de un modo más relevante en las niñas (Nader et al., 2008). En este sentido, la promoción de la actividad física en ambas etapas es una prioridad (van Sluijs et al., 2007), siendo el medio escolar idóneo para su implementación debido al tiempo de permanencia de los estudiantes y por la posibilidad de implementar programas extracurriculares que aumenten esta (Sebire et al., 2013). Entre ellas, las actividades de danza son idóneas debido a la gran popularidad y capacidad de convocatoria entre los jóvenes (Frömel et al., 2002; Jago et al., 2011; Pelclová et al., 2008), siendo una de las principales actividades de su tiempo libre (Harrell et al., 2003), con una mayor preferencia entre las niñas, que se

mantiene constante entre los 11 y 16 años (Sanderson, 2001). Sin embargo, aunque el baile unido a las culturas musicales juveniles ha sido investigado ampliamente, su presencia en las actividades estructuradas ha recibido menos atención (Fensham & Gardner, 2005), y no hay una oferta suficiente en los centros educativos.

En lo referido a los beneficios desarrollados con las actividades extracurriculares de danza, estos hacen referencia a los ámbitos corporal, psicológico y social. Así, suponen en primer lugar un modo alternativo de promover la actividad física y de mejorar la percepción, imagen corporal e identidad en niñas adolescentes (Daley & Buchanan, 1999). Además, permite el trabajo cooperativo y la creación de nuevos vínculos, la mejora del aprendizaje, la persistencia en los ensayos (Sánchez et al., 2013), la responsabilidad en la toma de decisiones y la creatividad (Pelclová et al., 2008), o la posibilidad de expresar sus opiniones y sentimientos (Purcell, 1994). Por su parte, Sebire et al. (2013) sostienen que los beneficios de estas actividades como son el aprendizaje dirigido por estudiantes, el desarrollo de habilidades dancísticas y las relaciones sociales, pueden asociarse con las necesidades de autonomía, competencia y relación, propias de la Teoría de Autodeterminación, promoviendo así el compromiso, bienestar y motivación de los estudiantes hacia estas actividades.

Por su parte, entre las motivaciones para la realización o permanencia en estas actividades, destacan las relacionadas con su disfrute (Barr-Anderson et al., 2007) y la socialización (Darginidou & Goulmaris, 2016), motivaciones también presentes en estudiantes avanzados de danza, y ligadas a la autoexpresión y autorrealización (Aujla et al., 2014). Además, junto a la posibilidad de diversión o establecimiento de relaciones, la música o el tipo de baile practicados, y la presencia de ritmos o músicas actuales, se muestran como factores importantes, asociados a la motivación intrínseca (Jago et al., 2011).

Por último, conviene destacar el rol de los profesores en la motivación autónoma de los estudiantes en estas actividades, al ayudar en la creación de intervenciones de danza divertidas y relevantes, y fomentar la participación y el

apoyo entre los alumnos. Además, otros factores como la autonomía otorgada durante las sesiones, la claridad en las reglas y expectativas, la participación junto a los estudiantes o la comprensión hacia ellos influyen en la motivación, el bienestar psicológico y la satisfacción de sus necesidades (Sebire et al., 2013). Más allá de estas cuestiones, el diseño y gestión de un programa extraescolar de danza necesita contemplar un conjunto de factores, relacionados con la gestión escolar de las necesidades (de espacios y horarios, modos de reclutamiento, costos y reglas) y el contenido de la actividad (tipos de danza, dinámicas de grupo, desarrollo de las relaciones o la creatividad):

Tabla 1

*Factores pertinentes en el diseño de un programa de danza extracurricular en la escuela (Sebire et al., 2013).*

<b>NECESIDADES PERCIBIDAS Y LOGÍSTICA ESCOLAR</b>	
<i>Provisión de danza</i>	Falta de baile en las escuelas Los docentes de educación física no confían en ofrecer una sesión de baile
<i>Logística escolar</i>	Instalaciones y espacio Horarios para evitar conflictos
<i>Reclutamiento</i>	Reclutamiento mediante sesiones de prueba “Enlace directo” personal en vez de materiales impresos
<i>Costo del programa</i>	El pago puede evitar la participación y la muestra sesgada El pago puede aumentar el compromiso con el programa
<i>Manejo del comportamiento y expectativas</i>	Alineación de las reglas con las políticas de comportamiento dentro de la escuela Establecimiento de expectativas acordadas para los maestros y alumnos Equilibrio de las reglas con las opiniones de los alumnos
<b>CONTENIDO DEL PROGRAMA DE DANZA</b>	
<i>Género de danza</i>	Enfoque en desarrollar habilidades en un número de estilos de baile
<i>Disfrute/dinámicas de grupo</i>	Establecer una dinámica de grupo desde el principio Facilitar la inclusión utilizando juegos

<i>Desarrollo de las relaciones</i>	Recopilación de comentarios/evaluaciones de los alumnos Utilización de comentarios verbales y feedback
<i>Creatividad y propiedad</i>	Aumentar progresivamente los comentarios de los alumnos para fomentar la confianza
<i>Rutina y pieza de rendimiento</i>	Trabajar hacia el desarrollo de una pieza de desempeño Alentar a los alumnos a tomar decisiones sobre qué y quién realiza

#### **4.3.4. Las actividades extracurriculares de teatro**

La práctica teatral en la educación obligatoria hace referencia tanto a la instrucción teatral como a la integración del drama con otras áreas o la participación en actividades extracurriculares de teatro (Omasta & Chappell, 2015). De hecho, las actividades dramáticas son asociadas frecuentemente al ámbito extracurricular, formando parte así de un aprendizaje multimodal y cultural (Murray, 2018), promoviendo habilidades fundamentales en el desarrollo personal de los estudiantes y la aplicación un proceso educativo complejo por los docentes, al incluir cuestiones educativas, morales, humanas y estéticas (Vasilyevna, 2012).

Más allá de esto, el papel asignado a la educación teatral, en sus diferentes modalidades y niveles, ha sido criticado por su carácter marginal y las repercusiones negativas de ello en profesores y estudiantes, la falta de formación de los docentes (Anderson & Risner, 2011), o su ausencia en los planes de estudios de artes en la enseñanza primaria y secundaria, centrados en la música y las artes visuales (Wright, 2000). Este último aspecto es resaltado por Vieites (2014), quien señala que la educación artística ha seguido un sentido similar al de los países anglosajones. No obstante, diversas iniciativas han marcado un cambio en esta tendencia, como la aparición en Estados Unidos de los estándares nacionales para la educación artística (GovTrack.us., 1994), que reconocen en el ámbito educativo la danza, la música, el teatro y las artes visuales en su gran variedad de formas y disciplinas, convirtiéndose en materias principales (Libman, 2004). A pesar de estos cambios, aún son pocas las investigaciones sobre experiencias en

representaciones dramáticas como actividad extracurricular en secundaria (Sechrist, 2016)

Por otra parte, se hace necesario la concreción de los términos y significados asignados a las prácticas teatrales. Estas son numerosas, estando vinculadas a los tiempos y espacios, sean los de la educación formal, aquella reglada y oficial dentro del sistema educativo; la educación no formal, que siendo organizada y sistematizada no es oficial ni conduce a la obtención de un título académico; y la educación informal, o formación abierta y no reglada, a través de las experiencias diarias en cualquier entorno (Vieites, 2014). Así, la literatura sobre el tema diferencia entre las propuestas procedentes de la formación teatral reglada, y aquellas que pertenecen a ámbitos como el sociocultural, terapéutico o interdisciplinar (Calderón, 2014; García-Huidobro, 2004; Motos & Alfonso-Benlliure, 2019), designado también como “teatro aplicado” (Dalrymple, 2006). Según Calderón (2014), las múltiples posibilidades creativas del teatro se encuadran en estas dos opciones, esto es, (a) la del teatro como fin profesional, reconociéndole su potencial liberador y carácter interdisciplinar, y (b) el teatro como herramienta en los procesos terapéuticos, marginales, interdisciplinarios y cognitivos, incluyendo el teatro para niños o la tercera edad. Por su parte, Motos (2009) discrimina en la primera categoría la práctica teatral (técnica actoral, escenografía, luminotecnia y maquillaje), vinculada a la representación, el estudio de los textos, las biografías y la historia, propia del espectador, relacionando la segunda categoría con el desarrollo, la comunicación y la expresión personal a través de técnicas teatrales. De un modo similar, Vieites (2014, pp. 330-331) se refiere a la “educación para el teatro”, con una dimensión institucional y profesionalizadora, y la “educación en el teatro”, relativa a los procesos expresivos, creativos, comunicativos o receptivos en actividades generales o transversales fuera del teatro o de las disciplinas curriculares, encontrando aquí el teatro escolar, el teatro infantil y juvenil, los usos socioeducativos y las prácticas socioculturales en el contexto de la animación teatral. En relación con estas últimas, Úcar (1999) habla de prácticas de animación teatral, un “conjunto de prácticas socioeducativas con personas, grupos o comunidades que, a través de



metodologías dramáticas o teatrales, genera procesos de creación cultural y persigue el empoderamiento de los participantes” (p. 217). Por su parte, Robles y Civila (2004) se refieren a taller teatral, una actividad interdisciplinar que en el ámbito educativo aúna lo artístico, cultural y educativo, fomentando el desarrollo de capacidades globales. Además, Vieites (2014, p. 332) añade una tercera categoría bajo el nombre de “educación por el teatro”, procedimientos teatrales (juegos dramáticos y de roles, lecturas dramatizadas, escritura de textos, dramatizaciones, etc.) al servicio de los procesos de enseñanza de las áreas curriculares u otro tipo de actividades formativas.

A las citadas prácticas hay que añadir la del llamado juego dramático, una actividad que permite la libre expresión corporal, oral, gestual y emocional, de modo que los participantes puedan liberarse de sus bloqueos y mostrarse tal como son, en un medio de conocimiento personal y grupal (Pérez. 2013). Esta práctica, a diferencia de la representación teatral clásica, permite el crecimiento integral de los participantes, recuperando la cualidad creativa del error y su traslación a las experiencias cotidianas, y la desaparición de la competitividad (Calderón, 2014). García-Huidobro (2004) realiza un análisis comparativo de esta práctica y la del teatro de carácter profesional (ver Tabla 2):

Tabla 2

*Diferencias entre el juego dramático y el teatro (García-Huidobro, 2004).*

Juego dramático	Representación teatral
Se desarrolla en el aula o cualquier espacio amplio	Se desarrolla en el escenario teatral
Es construida a partir de un proyecto oral que puede ser variado	Se lleva a cabo a partir de una obra dramática con una estructura prevista
Los actores y actrices están en el mismo plano	Actores y actrices diferenciados
Un facilitador promueve el avance de la acción	El director/a planifica el desarrollo de la obra
Los roles son escogidos por los participantes	Los roles son designados por el director/a



Juego dramático	Representación teatral
Los diálogos y acciones son improvisados	Los diálogos y acciones son aprendidos
El principal objetivo es el desarrollo del proyecto	El principal objetivo es la presentación de la obra
El aspecto más valorado es el proceso de aprendizaje	Se evalúa el resultado final
El concepto de fracaso no existe	El concepto de fracaso sí existe

Por último, cabe referirse al *performance*, también llamado teatro postdramático o postmoderno, ampliamente utilizado en la actualidad en países como Estados Unidos, Reino Unido, Italia, Alemania, Holanda o Bélgica, con unas características que lo alejan del teatro tradicional: la presencia de un actor transformado en creador, el acontecer de la escena en vez de su representación, el espectáculo centrado en la imagen y la acción en vez del texto, o la importancia del espectador y de las nuevas tecnologías (Féral, 2017). Esta manifestación escénica se postula como alternativa al teatro dramático tradicional, incluyendo tanto las manifestaciones teatrales y de entretenimiento como aquellas de la vida cotidiana, siendo su esencia la puesta en marcha de una acción (Schechner, 2008).

Otro aspecto presente en las investigaciones teatrales en entornos educativos se refiere a las capacidades desarrolladas a través de estas prácticas, las cuales tienen un carácter integral e incluyen aspectos intelectuales, corporales, emocionales, sociales y creativos (Calderón, 2014; Motos, 2009; Pérez, 2013). Una de las más citadas es la del fomento de los procesos de socialización y la relación armoniosa en el seno del grupo, vinculados al *awareness* del trabajo en equipo, la valoración de la cooperación y la expresión en grupo (García & Cremades, 2019; Lang, 2002, 2007; Larson & Brown, 2007; Motos & Alfonso-Benlliure, 2019). Esta es una cualidad innata a cualquier actividad teatral, relacionada con el sentido de pertenencia y de cohesión de los individuos, que llevados al ámbito educativo tienen dos consecuencias:

[...] la conciencia de que la potencialidad creadora del grupo es siempre muy superior a la del individuo, y el convencimiento de que el propio proyecto de desarrollo personal no se puede llevar a cabo si no contamos con el otro. (Motos, 2009, p. 12)

En este mismo sentido, Neelands (2009) sitúa la relevancia del teatro con adolescentes y jóvenes más allá de la representación como producto final, estando esta en los procesos sociales y las vivencias acontecidas. Lang (2007) sitúa estos procesos en la creación colectiva, que permite escuchar a los otros, renunciar al mérito individual en aras del grupo y vivir la emoción de crear en conjunto.

Por otro lado, la práctica teatral en el ámbito educativo desarrolla capacidades como el empoderamiento de los participantes y su autonomía creativa (Mohler, 2012), el pensamiento crítico y creativo (Bailin, 1998), las capacidades de concentración, atención, comprensión y comunicación (Jonides, 2008; Noice & Noice, 2006), las relaciones empáticas entre docentes y estudiantes en un contexto lúdico y creativo, el sentimiento de pertenencia al entorno escolar (Knifsend & Graham, 2012), la motivación hacia el estudio y mejora de las calificaciones (Shulruf, 2010), así como la comprensión de culturas y la reducción de las tensiones raciales y étnicas (McLaughlin, 1990).

Además, promueve la alerta corporal y sensitiva descrita en Pérez (2013) como el *awareness* corporal de los participantes, la atención a las sensaciones y percepciones, las respuestas emocionales, el conocimiento intuitivo sobre las propias habilidades y aptitudes, y las necesidades personales, constituyendo un elemento motivacional, relacionado con el bienestar y la disposición hacia la expresión y la creación. Esta toma de contacto con su imagen corporal y, por tanto, su identidad en las interacciones corporales con los demás, convierte a los alumnos en protagonistas del espectáculo y objetos de la práctica teatral, al practicar con un material que son ellos mismos (Aguado, 2011).

Cabe destacar que las transformaciones atribuidas a las actividades dramáticas en la escuela afectan a las identidades y transformación personal de los adolescentes, constituyendo la norma habitual y proporcionando impactos positivos duraderos en la edad adulta (McCammon et al., 2012). Por

otra parte, evidencian la necesidad de un cambio de modelo, desde una pedagogía dramática y técnica hacia una comprometida socialmente que considere la realidad de los estudiantes, el desarrollo de las personas y el enfoque basado en conjuntos (Beare, 2003).

Por último, conviene destacar el carácter humanista en estas prácticas, al estar referidas al mundo perceptivo y afectivo, la dignidad frente a contextos a menudo hostiles o la priorización de la persona, o según señala Motos (2009, p. 13), “con un tema de contenido humano. Siempre se trata de la persona, sus relaciones humanas y sus conflictos.”



# Estudio empírico



**Capítulo**

**5**

**Planteamiento de la  
Investigación y Método**





## **5.1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN**

La toma de conciencia (el llamado darse cuenta o *awareness*) es un punto central en el proceso de expresión consciente y autónoma desde una perspectiva humanista. Este aspecto ha sido investigado ampliamente en el ámbito de la psicología gestáltica (Ginger, 2005; Masquelier & Masquelier, 2012; Robine, 2010), si bien no ha sido desarrollado en el ámbito escolar (Naranjo, 2005). Así, es muy probable que los alumnos no tengan suficientes experiencias relacionadas con el desarrollo de esta capacidad, que les permitiría una mayor percepción de sus capacidades y comportamientos, una mayor autonomía en el aula o relaciones más sanas y conscientes. Del mismo modo, en el ámbito artístico y musical, muchos alumnos abordan las actividades que supuestamente favorecen la expresión interna sin unas capacidades previas para contactar con lo que hacen, sienten o necesitan. En este sentido, la comprensión de los factores que intervienen en este proceso puede aportar nuevas ideas sobre su aplicación a la práctica educativa, dentro de una escuela donde el alumno sea el protagonista de su aprendizaje.

Por otra parte, la expresión artística en sus diferentes vertientes (musical, teatral, corporal, etc.) supone un ámbito privilegiado para el desarrollo de esta capacidad y otras descritas en el ámbito humanista. Estas han constituido un marco común presente desde los primeros trabajos de Rabelais y Montaigne hasta nuestros días, en los ámbitos de la filosofía, historia, artes, psicología o educación, estando ligadas al concepto antropocéntrico, el valor de la belleza y la libertad del ser humano (Arias, 2013). En todas ellas, la principal asunción está relacionada con la intencionalidad en los actos y valores de las personas (Huitt, 2001). Además, en el ámbito educativo, han sido referidas al desarrollo de las potencialidades de los estudiantes, el enfoque centrado en la persona, la empatía, el aprendizaje vivencial y participativo, o el rol comprensivo del docente (Hernández, 1998). El estudio de ellas en el ámbito de la interpretación musical y teatral puede contribuir a formular nuevas propuestas dentro de una escuela que favorezca la formación integral de la persona, siendo este un aspecto fundamental en un contexto educativo que

centra a menudo sus programas y propuestas en el aprendizaje de conocimientos y de contenidos exclusivamente procedimentales.

Los aspectos señalados anteriormente no pueden desvincularse del momento evolutivo de los participantes en el estudio, concretamente con el desarrollo de los procesos de identidad en la adolescencia, ligados al descubrimiento del propio ser y de las necesidades de reconocimiento, autoestima, sinceridad y comprensión (Cremades et al., 2010). Estos son favorecidos a través de las prácticas expresivas y de participación social, como la música, las artes plásticas o dramáticas, constituyendo un medio de comunicación y expresión del mundo interior, mediante la sublimación de las pulsiones de los jóvenes y adolescentes, la catarsis que transforma la expresión artística en algo superior, al hablar de uno mismo y construir la identidad (López, 2017). En este proceso, la dimensión social es fundamental, y los procesos de socialización se muestran como un factor decisivo de cambio (Lahire, 2007), y de creación de una identidad social y cultural ligada a la existencia de unas características comunes y un sentimiento de pertenencia al grupo (Besalú, 2002).

Además, los estudios presentados en esta tesis, referidos a una representación teatral (estudio 1), coreográfica (estudio 2), o la preparación de un festival musical escolar (estudio 3), comparten un mismo contexto: el de la participación en un certamen musical en un instituto de secundaria, un evento de gran popularidad en el centro, que en el caso de las representaciones escénicas y teatrales puede configurarse como un modelo para la comprensión de la vida social (Rizo, 2011), el desarrollo de capacidades globales (Robles & Civil, 2004), el *awareness* de la pertenencia a un grupo o el descubrimiento en este de la propia valoración.

Por último, la dimensión innovadora de esta investigación viene dada por la ausencia de estudios y experiencias educativas de carácter musical y artístico centrados en el *awareness* de los alumnos, desde una perspectiva humanista. Así, este trabajo pretende contribuir a la reflexión y discusión en distintos foros sobre la necesidad de desarrollar programas musicales y artísticos basados en las capacidades de toma de conciencia y expresión de

los propios alumnos, así como el desarrollo integral de sus potencialidades.

## **5.2. PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS**

Tomando como base el planteamiento de la investigación anteriormente descrito, esta Tesis Doctoral pretende dar respuesta a las preguntas y objetivos generales que se muestran en la tabla siguiente:

Tabla 3

*Preguntas y Objetivos generales*

<b>Preguntas generales</b>	<b>Objetivos generales</b>
P1. ¿Cómo son los procesos de percepción de los alumnos en la organización y participación en conciertos y representaciones escolares en educación secundaria?	O1. Estudiar los procesos de percepción que tienen los alumnos en las actividades desarrolladas.
P2. ¿De qué modo la organización y participación en conciertos y representaciones escolares en educación secundaria tiene relación con los valores fundamentales de la educación humanista?	O2. Examinar de qué modo la participación en conciertos y representaciones escolares en educación secundaria tiene relación con los valores fundamentales de la educación humanista.

Además, se incluyen las siguientes preguntas y objetivos secundarios.

Tabla 4

*Preguntas y Objetivos secundarios*

<b>Preguntas secundarias</b>	<b>Objetivos secundarios</b>
P1. ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes sobre sus capacidades y necesidades fundamentales tras participar en estas actividades?	O1. Valorar las percepciones de los estudiantes sobre sus capacidades y necesidades fundamentales tras participar en estas actividades.
P2. ¿Cuál es el posicionamiento de los docentes participantes en las actividades desarrolladas?	O2. Indagar en el posicionamiento de los docentes participantes en las actividades descritas.

<b>Preguntas secundarias</b>	<b>Objetivos secundarios</b>
P3. ¿Cómo son las relaciones entre los estudiantes y los profesores del centro a lo largo del proceso?	O3. Describir las relaciones entre los estudiantes participantes y los profesores del centro en la preparación de los conciertos y representaciones escolares.
P4. ¿De qué modo la organización de conciertos y representaciones escolares pone en evidencia las implicaciones de los diferentes agentes educativos en el centro?	O4. Reflexionar sobre el modo en que la realización de este tipo de actividades pone de manifiesto las implicaciones de los diferentes agentes educativos en el centro.
P5. ¿Cuáles son las funciones y significados que tienen para los alumnos y profesores la participación y realización de conciertos y representaciones escolares en el centro?	O5. Valorar la función y significados que tienen para los alumnos y profesores la participación y realización de conciertos y representaciones escolares en el centro.

### **5.3. MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **5.3.1. Diseño de la investigación**

El proceso de investigación desarrollado en esta Tesis Doctoral se sustenta en el modelo del estudio de caso y en los principios del paradigma cualitativo comprensivo (Taylor & Bogdan, 1996), de carácter descriptivo y fundamentalmente interpretativo, en donde prevalece la toma de conciencia y la transformación propia. Implica no sólo registrar y analizar lo que ocurre sino también las percepciones e ideas propias sobre ello, siendo su principal objetivo la comprensión de la realidad educativa y su posible transformación.

La estrategia metodológica empleada ha sido el estudio de caso colectivo, el cual se puede considerar como interpretativo y descriptivo, instrumental y observacional, con el objetivo de examinar las percepciones e interacciones sociales de los alumnos en la preparación de un concierto o representación escolar. Así, el estudio de caso colectivo, al que MacMillan y Schumacher (2005) se refieren como multi-situación, trata de indagar sobre un fenómeno a partir de un estudio intensivo de varios casos ligados al mismo (Álvarez & San Fabián, 2012). La elección de los casos que se analizan en esta

investigación se ha realizado siguiendo razones teóricas que buscan la representatividad del fenómeno analizado y no con criterios estadísticos (Castro, 2010). Además, la formulación de preguntas y objetivos es idéntica para todos los casos, lo que permite la elaboración adecuada de las conclusiones, sin menoscabar el estudio de las peculiaridades inherentes a cada uno de ellos y su contexto (Tojar, 2006). En relación con el número de casos escogidos, cabe decir que si bien existe aún cierta discusión en torno al número de casos suficientes en esta estrategia metodológica, autores como Dyer y Wilkins (1996), Smith (1990) o Voss et al. (2002), defienden que no existe un número concreto para utilizar este modelo de estudio, afirmando otros que este depende de la obtención de la información suficiente para explicar el fenómeno u objeto de estudio (Eisenhardt, 1991), y de la decisión tomada por el investigador (Eisenhardt, 1989). Teniendo en cuenta estos aspectos, en la presente tesis se han desarrollado tres casos. Los estudios de caso presentados están referidos a la participación de tres grupos de estudiantes en los festivales del centro, abarcando la organización y participación en las representaciones de Navidad, Carnaval y Fin de Curso. En todas ellas, los alumnos han tomado parte tanto en la previsión y organización de las actuaciones como en los ensayos, incluyendo el desarrollo de capacidades artísticas (teatrales y musicales) y de índole social, relacionadas con el desarrollo de la identidad en el seno del grupo.

### **5.3.2. Contexto de la investigación**

El estudio se ha llevado a cabo en un instituto público de enseñanza secundaria localizado en la ciudad de Madrid. Está situado en un barrio de clase media-baja, con servicios, instalaciones deportivas y culturales públicas limitadas. El lugar parece funcionar como un sistema compacto con unas notas de identidad fácilmente reconocibles y una organización sistemática en todas sus actividades. No en vano es un instituto de larga trayectoria, uno de los más longevos de la Comunidad de Madrid.

El primer aspecto que resulta relevante en el centro es el del gran número de alumnos migrantes (68%), procedentes en su gran mayoría de

Latinoamérica, concretamente de Ecuador, Colombia, Perú, Brasil, República Dominicana, Argentina y Cuba, y de China, y en menor medida de Marruecos, Polonia, Ucrania o Filipinas.

Otro rasgo significativo del centro y seña de identidad es la gran cantidad de actividades extraescolares y complementarias en las que participa, entre ellas campeonatos deportivos, exposiciones de relatos y visitas de escritores, exposiciones de pintura, exposiciones de Ciencias Naturales, viajes escolares, la Semana de la Ciencia y, de una manera especial, los festivales escolares de Navidad, Carnaval y Fin de Curso. Estos se han convertido en los últimos años en una referencia en la vida del centro y un acontecimiento esperado por los estudiantes, en especial de ESO. Más allá de estas actividades, el instituto destaca por la gran organización y previsión existente en todos los aspectos, como son, salidas y entradas, comunicaciones a los padres, control de los estudiantes, sistema de sanciones, elaboración de informes, preparación de actos, funciones de los conserjes, entre otros. En este sentido, hay que señalar que no todo el claustro académico se muestra afín con la realización de este tipo de actividades, por lo que hay profesores que se muestran a favor y otros se muestran más reticentes.

En lo que respecta al estilo educativo, la mayoría de los profesores participan de un sistema conductista, con normas, sanciones y acciones previsibles en las clases, la orientación hacia el estudio académico tradicional y la valoración de las capacidades de esfuerzo y memorización de contenidos. Una excepción a esto la constituyen los profesores de las áreas artísticas, Educación Física o el Departamento de Orientación, con unas motivaciones diferentes. Estos aspectos han sido contrastados en las charlas informales y sesiones de evaluación, donde se hace referencia exclusivamente a aspectos académicos. Además, los estudiantes parecen haberse adaptado, como muestra la gran preocupación por las notas o la aceptación de las normas solo ante la inminencia de un castigo. La aplicación de normas estrictas, junto con la organización de espacios y tiempos cerrados del sistema curricular actual genera tensiones entre los profesores y los alumnos participantes.

### **5.3.3. Participantes**

En este estudio han participado tres grupos de estudiantes cuyas características se describen en el apartado de análisis de resultados en relación con cada uno de los casos. En este mismo apartado se incluye la participación de los tutores y profesores del Departamento de Orientación, al estar implicados directamente en los tres estudios.

Así, los estudiantes del primer estudio se agruparon por iniciativa del tutor del grupo de segundo de ESO, refrendada por sus alumnos en el mes de noviembre, y surgió en torno a la dramatización musicada del popular videojuego Mario Bros en el Certamen de Carnaval (marzo de 2016).

El segundo estudio comenzó en el mes de marzo, a partir de la interpretación vocal del tema *Crazy Little thing called love* del grupo británico Queen en el aula de música, y la decisión de un grupo de estudiantes de tercero de ESO de preparar una coreografía acompañada de voz e instrumentos para el Festival de Fin de Curso (junio de 2016).

Por su parte, el tercer estudio tuvo lugar en el mes de octubre con la propuesta de la tutora del grupo de cuarto del Programa de Diversificación Curricular, PDC, para la organización por los alumnos del Festival de Navidad (diciembre de 2015). En este proyecto participaba también el Departamento de Orientación.

### **5.3.4. Técnicas e instrumentos de recogida de datos**

Para recabar la información necesaria para la elaboración de este trabajo se han utilizado las siguientes técnicas e instrumentos:

- Observación y Descripción a través de notas de campo: a través de la observación diaria de los ensayos y de las grabaciones se han obtenido los datos referidos a las categorías, reelaborándose estas a lo largo del proceso. Las observaciones han sido anotadas en notas de campo (registros inmediatos de lo acontecido con la fecha y abreviaturas referidas a campos descriptivos), y escritas en un diario. Más allá de la recogida de datos por fuentes diversas, me he centrado en aquellos

relacionados exclusivamente con las hipótesis planteadas y los temas emergentes.

- Entrevistas: se han realizado entrevistas tanto a los alumnos y profesores participantes, como a otros docentes relevantes durante el estudio, como los del Departamento de Orientación. Las entrevistas a los alumnos se han realizado en pequeños grupos, con *rapport* previo, informal (a partir de las observaciones del momento o el contexto inmediato), y semi-estructuradas. Además, las preguntas planteadas son comunes entre los diferentes estudios, si bien se han contextualizado, añadiéndose nuevas según la particularidad de cada caso (ver Anexos).
- Grabación en vídeo de ensayos y actuaciones: las actuaciones y algunos de los ensayos han sido grabados en vídeo, previa comunicación y permiso de los alumnos. Estos documentos han servido de gran ayuda en la triangulación con otras fuentes provenientes de la observación o las entrevistas.
- Triangulación: a través de esta se asegura la confiabilidad y validez de las conclusiones a través de la correspondencia de los datos obtenidos de múltiples fuentes, y la eliminación sistemática de explicaciones alternativas (Morra & Friedlander, 2001). Los tipos de triangulación empleada (Aguilar y Barroso, 2015) han sido:
  - Triangulación metodológica: realizada entre los datos de las observaciones, las entrevistas, y las actuaciones, para valorar datos y observaciones sobre el mismo fenómeno.
  - Triangulación de investigador: relativa a la observación de especialistas relacionados con la investigación (mi director de tesis, el orientador del instituto)
  - Triangulación de datos: verificando información sobre el mismo tema, obtenida de distintas fuentes vinculadas a las categorías y temas de análisis.
  - Triangulación teórica: utilizando diversas teorías para un mejor interpretación y comprensión del problema, pudiendo responder al objeto de estudio.



### 5.3.5. Procedimiento

Esta tesis se desarrolló con el consentimiento informado y la colaboración tanto de los estudiantes como del equipo directivo, el cuál entre otras cuestiones, ha posibilitado la utilización durante el estudio de los espacios del centro (salón de actos y diversas aulas), mediando en los conflictos entre los profesores y los alumnos participantes. De este modo, los casos analizados se han desarrollado a lo largo del curso académico 2015-2016, destinando las horas de la clase de música, las horas de tutorías, así como las horas en las que los estudiantes disponían de tiempo para trabajar en las representaciones, incluyendo en ocasiones la tarde.

#### 5.3.5.1. De análisis de contenido

En este apartado se muestran las categorías de análisis elaborada en función de los objetivos principales y secundarios.

En función del primer objetivo, referido al *awareness* de los alumnos y tomando como base el llamado ciclo de la experiencia de (Kepner, 2001; Zinker, 2003), se han establecido las siguientes categorías:

Tabla 5

*Categorías musicales relacionadas con el objetivo 1.*

a. Categorías musicales o teatrales (casos 1 y 2)
<ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Awareness</i> en relación con la representación escolar y los aspectos creativos (creación de materiales) e interpretativos (caso 1)</li><li>- <i>Awareness</i> en relación con la interpretación coreográfica (caso 2)<ul style="list-style-type: none"><li>- Aspectos técnicos y musicales.</li><li>- Otros aspectos</li></ul></li></ul>
b. Categorías psicológicas (casos 1, 2 y 3)
<ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Awareness</i> de los alumnos/tutores sobre sus sensaciones, emociones, ideas o creencias surgidas en la preparación e interpretación en conciertos y representaciones escolares.</li><li>- <i>Awareness</i> sobre su comportamiento a lo largo del proceso.</li><li>- <i>Awareness</i> sobre las potencialidades desarrolladas en la preparación e interpretación en conciertos y representaciones escolares.</li></ul>

- 
- *Awareness* de las necesidades surgidas en la preparación e interpretación en conciertos y representaciones escolares.
  - *Awareness* sobre sus ideas o creencias relacionadas con la preparación/participación en conciertos o representaciones escolares.
- 

Para el segundo objetivo, referido a los valores de la educación humanista, las categorías se han elaborado a partir de los valores asignados a la educación humanista (Arias, 2015; Gatongi, 2007; Motschnig-Pitrik & Santos, 2006) y el Enfoque Centrado en la Persona (Derntl & Motschnig-Pitrik, 2005; Motschnigpitrik & Mallich, 2004):

Tabla 6

*Categorías relacionadas con el objetivo 2.*

a. La empatía y cooperación
<ul style="list-style-type: none"><li>- Importancia dada a la comprensión empática, la construcción de relaciones interpersonales y la eliminación de la distancia entre profesor y alumno.</li><li>- Cooperación y unión en el seno del grupo.</li><li>- Creación de un entorno favorable para la expresión</li><li>- Comprensión del contexto y la realidad de cada persona</li></ul>
b. La congruencia y autenticidad
<ul style="list-style-type: none"><li>- Coherencia en el comportamiento</li><li>- Comunicación de los motivos del comportamiento</li><li>- Reconocimiento de los factores que han favorecida o dificultado el proceso y aprendizaje de los errores</li></ul>
c. Cualidades de liderazgo del docente

- Cualidades personales del docente (expresión afectiva, comunicación empática, etc.)
- Creencia en la necesidad de fomentar la expresión de los alumnos y el reconocimiento de sus temores, aciertos y errores, dentro de un clima de autenticidad y confianza.
- Puesta a disposición de los alumnos de sus conocimientos y su experiencia, dándoles a entender que pueden contar con él/ella.

---

d. Aprendizaje participativo y democrático

- Importancia dada al auto-aprendizaje y el aprendizaje participativo
- Integración y valoración de todos los estudiantes

---

e. Un aprendizaje no autoritario

- Comprensión y escucha empática
- Ausencia de castigos y sustitución de estos por el diálogo

---

f. La valoración de las potencialidades de los estudiantes

- Valoración de las capacidades y potencialidades desarrolladas por la persona y el grupo
- Conciencia de las necesidades surgidas durante el proceso.
- Creencia en las cualidades del ser humano y su capacidad de cambio

---

g. La valoración de la creatividad

- Relevancia otorgada a la creatividad en las actividades de la escuela.
- Valor asignado al profesor que promueve nuevas experiencias didácticas y artísticas.
- Importancia otorgada a la música y el arte.

---

h. Dimensión social y ética

- Valor social de la enseñanza y creencia en el cambio
  - Valor otorgado a la responsabilidad sobre el propio comportamiento
  - Actitud no competitiva y ética en las relaciones
-



**Capítulo**

**6**

# **Análisis de Resultados**



## **6.1. PRIMER CASO: REPRESENTACIÓN ARTÍSTICA DE MARIO BROS**

### **6.1.1. Introducción**

El presente estudio analiza la participación de un grupo de estudiantes de segundo de ESO en una representación escolar teatral (Mario Bros), con el fin de indagar sobre los procesos de *awareness* surgidos. El propósito ha sido el de describir e interpretar las percepciones y creencias de los estudiantes y su tutor, así como comprender los cambios en su comportamiento. La importancia otorgada a esta representación reside fundamentalmente en los aspectos pedagógicos y psicológicos, concretamente en su virtualidad para cambiar las actitudes y creencias de los estudiantes de un modo significativo.

La enseñanza en la etapa de secundaria posibilita, más allá de las prescripciones del currículo oficial, un abanico grande de prácticas, proyectos y perspectivas. Algunas de ellas permiten la utilización de experiencias teatrales y artísticas, como es el caso que aquí se plantea. Al mismo tiempo, la posición pesimista presente en un número significativo de docentes hacia este tipo de actividades, verificable en las conversaciones de los claustros y salas de profesores, contrasta con las propuestas que apuestan por la participación en proyectos colaborativos, atienden al desarrollo de valores, la creatividad o la participación activa de los alumnos. Es el caso del profesor estudiado, auténtico protagonista del cambio en la visión y comportamiento de sus estudiantes hacia el estudio académico y su propia identidad como grupo.

#### **6.1.1.1. Una representación teatral con música**

La experiencia desarrollada se engloba dentro del denominado taller teatral en el ámbito educativo, una disciplina interdisciplinar que aúna lo artístico, cultural y educativo, fomentando el desarrollo de capacidades globales (psicomotrices, afectivas y sociales). Una mirada de este tipo se torna interesante a la par que compleja, y puede servir como reflexión para mejorar la práctica educativa. El proyecto tiene afinidad, asimismo, con las experiencias englobadas bajo el término de “prácticas de animación teatral”, definida por Úcar (1999), como un “conjunto de prácticas socioeducativas con personas, grupos o comunidades que, a través de metodologías dramáticas o teatrales,

genera procesos de creación cultural y persigue el empoderamiento de los participantes” (p. 1). La diversidad de miradas que se realizan desde este ámbito (artísticas, culturales, sociales y pedagógicas) me ha servido en la reflexión sobre el caso presente.

El proyecto puesto en marcha por el profesor y los alumnos no se circunscribe a la representación clásica de teatro. Bien al contrario, se trata de una escenificación sin diálogos, donde aspectos como la elaboración de los trajes, la secuencia de movimientos de los actores o la música grabada acompañada de la interpretación en directo juegan un rol fundamental. La obra ha intentado en todo momento, en opinión del director del montaje, sorprender a partir de la recreación y transformación de una historia presente en el inconsciente de los alumnos. La búsqueda de la originalidad ha sido, en este sentido, fundamental.

#### **6.1.1.2. Los Carnavales del Centro**

La inclusión de la representación dentro del Certamen de Carnaval, de larga trayectoria y consideración en el centro, es relevante. Este día es, sin duda, uno de los más esperados del curso escolar para una buena parte de los alumnos. En esta jornada todo es diferente: las bromas, el juego y la diversión están permitidos, y el rigor del estudio es sustituido por el bullicio festivo.

El certamen citado es el acto central en este día. Este ha presentado diversas formas y ha ido evolucionando en el tiempo: desde un desfile de carnaval en el escenario del salón de actos, donde alumnos y profesores mostraban sus disfraces bajo la atenta mirada de jurado y público, a un conjunto de representaciones musicales, teatrales o coreográficas, en algunos casos de gran calidad. Esta evolución no ha sido impuesta sino fruto de la participación y organización del evento por los alumnos, quienes han mostrado un interés diferente al de una parte de los docentes. Este hecho no ha estado exento de quejas de algunos de ellos, que querían mantener el formato tradicional. En los últimos años los estudiantes han ido creando con la ayuda de dos o tres profesores toda una estructura compleja compuesta de técnicos, presentadores, colaboradores y decoradores, encargados de la seguridad y la



comunicación, que funciona perfectamente. Detrás encontramos un gran trabajo, muchas veces no comprendido o reconocido por los educadores.

Otro aspecto relevante de esta celebración es su apertura a la comunidad educativa. Algunos de los padres y familiares vienen deseosos de ver los disfraces y representaciones de sus hijos, la asociación de madres y padres de alumnos (AMPA) está presente e, incluso, los colegios de la zona son invitados. Un actor clave en la vida del centro es el conserje con mayor antigüedad, quién preside siempre el jurado que otorga los premios a la mejor actuación de carnaval (Diario de observación).

Más allá de estos aspectos, los carnavales en el centro han contribuido a poner en evidencia las tensiones en la concepción educativa de los profesores. La apuesta del equipo directivo y una parte de estos por mantener esta celebración y otro tipo de actividades formativas fuera del aula ha abierto un profundo debate en los órganos de decisión del instituto. Una buena parte de ellos consideran su importancia, a veces en aras de mantener una tradición ya longeva en el centro — no en vano este día trae numerosos recuerdos de años pasados, de compañeros o anécdotas memorables, que parecen constituir parte importante de la memoria e identidad de este lugar — y otras por su carácter formativo. Otra parte de profesores no lo ve con buenos ojos, argumentando la pérdida de clase o el desmadre de los alumnos como razones de peso para no celebrarlo. En las reuniones del Consejo de Coordinación Pedagógica se impuso tras fuertes discusiones la decisión de mantener esta tradición (Diario de observación).

Por último, cabe destacar el carácter abierto de este certamen. Este se evidencia en la libertad en la elección de disfraces y actuaciones, a veces en tono provocador o reivindicativo, siempre en clave de humor. Además, una parte de docentes disfruta visiblemente de la fiesta, disfrazándose, interactuando con sus pupilos, y participando en el desfile y actuación de carnaval. Este último ha sido el aspecto más valorado por los alumnos.

### **6.1.1.3. El juego de Mario Bross**

El tema escogido para la representación es un popular videojuego, creado y producido por Shigeru Miyamoto en 1985, y patrocinado para la consola *Nintendo Entertainment System* (NES). En este juego asistimos a las aventuras de Mario y Luigi, dos hermanos que deben rescatar a la Princesa Peach del Reino Champiñón, quien fue secuestrada por Bowser, rey de los Koopas. Los jugadores deben pasar hasta ocho niveles que representan un mundo diferente, tras los cuales deben enfrentarse a los monstruos de cada castillo y liberar a la princesa. Los enemigos que se encuentran en el camino son propios del mundo de las tuberías.

Este juego, un icono a través de varias generaciones, ha sabido captar el interés de los alumnos tal como predecía su tutor. Mario Bross es definido por él como transgeneracional, una historia que cautiva a diferentes generaciones:

Tutor: Es el juego, es el rey de los video-juegos, digamos, es el más famoso que hay, con el que la industria creció, lo conocen y, además, se ha ido renovando. Yo había jugado a Mario Bross, y ellos han jugado a los Mario Bross más modernos, pero es una cosa especial que tiene este juego: a casi todo el mundo le gusta mucho.

(Entrevista al tutor)

Al preguntar a los participantes sobre su conocimiento y práctica de este videojuego, todos menos dos reconocían haber jugado y gustarles. Las razones aducidas eran, sin embargo, muy concretas. Parecía que era algo que daban por hecho, al formar parte de su mundo:

Investigador: Pero ¿por qué os gusta más este juego que otros?

Alumna 1: [...] es más divertido.

Alumna 2: Adictivo.

Alumno 7: Hombre (se ríe), es que es el juego de los juegos. Todos hemos jugado a eso.

Alumno 8: No sé, es original. He jugado desde que era pequeño.

Alumno 21: Porque es entretenido, no sé.

(Entrevista al alumnado)

## **6.1.2. Contexto del aula**

### **6.1.2.1. Los alumnos**

El grupo analizado en este caso está formado por 25 estudiantes de 13 a 15 años, pertenecientes a segundo curso de ESO. En su gran mayoría era la primera vez que participaban en la preparación de una obra o actuación para presentar al público, en este caso sus compañeros de instituto. Ello generaba una tensión grande, al mismo tiempo que una oportunidad para trabajar aspectos fundamentales, tal y como pretendía el tutor.

El nivel socio-económico de estos alumnos es en su mayoría bajo, teniendo en cuenta la zona en que se ubica el centro y las conversaciones con los alumnos, el tutor y profesores del grupo. Algunos de estos describen con detalle la situación de precariedad de gran parte de estos alumnos. Esto ha sido corroborado también con otros aspectos como las dificultades en la adquisición de libros y de recursos para la obra, la indumentaria y accesorios que visten los estudiantes, o las mismas conversaciones que tienen (Diario de observación). Resulta también significativo cómo estos problemas no se consideran relevantes en relación con la falta de motivación de los mismos en las sesiones de evaluación, haciéndose referencia fundamentalmente a su evolución académica. Una excepción a esto lo presentan los profesores y profesoras del Departamento de Orientación, que parecen compartir una filosofía educativa y pedagógica de carácter más comprensivo y humanista, tal y como señalan a continuación.

Profesora de Pedagogía Terapéutica: La situación de desventaja de estos chicos, socioeconómica, familiar, de recursos, para mí es prioritaria [...] ser capaz de dar el valor que tiene todo lo que es académico, cultural, es muy difícil con las situaciones familiares que tienen estos chavales, porque no tienen objetivos a corto plazo ni a medio ni a largo plazo. Ellos viven el día a día con la situación que tienen en casa. Entonces, es muy, muy complicado. Es importante que exista la igualdad de oportunidades para los que están en esa situación.

(Entrevista a la profesora de Pedagogía Terapéutica)

Por otra parte, la procedencia de los alumnos es muy diversa con 12 de origen latinoamericano (Ecuador, Colombia, Perú, Cuba), 8 españoles, 2 rumanos y 1 chino (Diario de observación). A pesar de los problemas presentes

en su entorno, han mostrado una integración casi total, sin cuestionarse el origen de sus compañeros. Es más, las muestras de apoyo y comprensión en este ámbito eran frecuentes. A pesar de la aparente falta de comprensión y los conflictos continuos o gritos en el aula, estos alumnos mostraban una gran capacidad para crear vínculos y empatizar con sus compañeros. El grupo analizado es, además, un fiel reflejo del instituto, con un 65% de alumnos inmigrantes y una integración y tolerancia casi total (Diario de observación).

Al indagar sobre el rendimiento académico, encontramos varios alumnos con dificultades de aprendizaje diagnosticadas por el Departamento de Orientación y un número alto de alumnos repetidores. Además, en lo relativo a la imagen proyectada, esta clase es descrita por la mayoría de docentes (a excepción de los de Educación Física, Música y Plástica) como un grupo con rendimiento bajo y actitudes negativas. Esto se concreta, según estos, en una dificultad para concentrarse en una tarea y escuchar a los compañeros y el profesor (Diario de observación). Los propios estudiantes reconocen tener motivación baja hacia el estudio académico (aspecto que varía significativamente en las áreas artísticas, Educación Física o Ciencias Sociales, esta última impartida por el tutor), y se quejan por ser reconocidos como el “grupo de los malos”. Estos aspectos han evolucionado notablemente a partir del montaje de Mario Bross, según el tutor y diversos docentes (Diario de observación).

En lo que respecta a la configuración de los estudiantes durante el tiempo de estudio, se ha podido constatar cómo las alumnas se agrupaban juntas, mientras que los chicos se organizaban en tres pequeños grupos. Más allá de ellos, se situaban otros estudiantes que no pertenecían a los anteriores, bien por su dificultad para la integración o por su capacidad de liderazgo y empatía con todos ellos (Diario de observación). De un modo orientativo, hemos asignado las siguientes etiquetas para describir a los participantes.

#### *Grupo de alumnas responsables*

Las alumnas 1, 2, 3, 4, 5 y 6 (A1, A2..., en adelante) se agrupan juntas siempre que es posible, en una clase con mayoría de chicos, manteniendo un

grupo heterogéneo con alianzas y desencuentros continuos. Entre ellas, A1 y A2 mantienen una estrecha amistad que dura desde la educación primaria, son extrovertidas, estudiosas, respetuosas y prestas a ayudar en cualquier cosa. A3 es una alumna de integración, que alterna una gran empatía con un carácter impetuoso y demandante, siendo una gran defensora de las causas justas de sus compañeros y el derecho a ser tratada con respeto. Por su parte, A4 y A5 son alumnas muy introvertidas, con gran sensibilidad y dificultad para la expresión en contextos sociales. A4 ha venido de Perú este curso, sorteando circunstancias complejas en donde ha tenido un gran apoyo de toda la clase, y A5, estudiante perspicaz, ha mejorado sorprendentemente su gran timidez con la complicidad de sus compañeras. Por último, A6 es una alumna trabajadora y previsor, que muestra una gran madurez y liderazgo en la clase, debiendo este a su preocupación constante por sus compañeros, su mediación con los profesores e, incluso, las llamadas al orden, sirviendo de nexo entre los grupos del aula. A pesar de ello, no valora suficientemente sus cualidades, algo común en esta clase.

#### *Grupo de los chicos buenos*

Los alumnos 7, 8 y 9 son colaboradores, amables y creativos. El primero de ellos, A7, es un alumno con carisma, extrovertido y con capacidades expresivas y musicales importantes, siempre dispuesto a ayudar y gestionar las necesidades que surgen en el aula, sirviendo también de nexo entre los diferentes grupos. Los graves problemas personales que tiene contrastan con su energía, alegría y disposición a asumir cualquier tarea, aspecto mostrado en este estudio, al erigirse en el director artístico cuando el tutor no podía estar. A8, por su parte, es el “genio” de la clase, debido a sus conocidas habilidades con la informática y la tecnología, asumiendo el rol de “técnico” del aula y de los últimos festivales del centro. Este alumno introvertido y amable huye de los conflictos y discusiones, siendo un “líder silencioso”, en palabras del tutor. El último, A9, es un alumno chino con dos grandes aficiones: el kung-Fu y el baloncesto, una afición que le ha unido con A7 y A8. Ha sido, además, el estudiante que mayor cambio ha experimentado a partir de su participación en

Mario Bross, pasando de un carácter introvertido, desconfiado y no exento de ataques de furia ante el excesivo ruido que hacían sus compañeros a una conducta extrovertida, generosa y bromista.

### *Grupo de rebeldes*

Situados siempre en el fondo del aula, los alumnos 10, 11, 12 y 13 conforman un grupo desafiante ante las normas e indicaciones de los profesores, siendo la pesadilla de algunos de estos. Se muestran transgresores, independientes y provocadores, si bien esto varía en función del trato o consideración hacia ellos, según sus propias palabras. Estos alumnos manifiestan no tener motivación para el estudio académico y “haber tirado la toalla”, esperando a cumplir los 16 años para irse del instituto. En el aula mantienen continuas bromas y discusiones con otros grupos, especialmente con las chicas, relacionándose desde el rol de “chicos malos”. Entre ellos, destacan A10 y A11, dos alumnos inseparables y apreciados por sus compañeros, cuya gran pasión es el dibujo, al que dedican todo el día. Ambos son escépticos con el mundo de los adultos y sus normas, aunque sus modales algo pasotas dan paso a una gran educación, profundidad y sensibilidad cuando son tratados cuidadosamente. Además, la gran introversión de A11, que alterna temporadas donde asiste regularmente con otras de absentismo, se transforma en el trato con sus compañeros. La gran rebeldía de ambos los ha llevado a meterse en líos de gran calado tanto en el instituto como fuera de este, relacionados con la realización de grafitis ilegales. A12 es, por su parte, un alumno de compensatoria con larga trayectoria en el centro, bondadoso, expresivo y bromista, siempre dispuesto a echar una mano y sugerir ideas en el aula. A pesar de su falta de motivación hacia algunas asignaturas, debida según él y los profesores de Compensatoria a que no entiende las explicaciones, nunca se desanima. Este alumno ha puesto en evidencia las diferencias en la concepción educativa entre el Departamento de Orientación, los docentes de enseñanzas artísticas, Educación Física y el tutor, que defienden la necesidad de adaptar las enseñanzas a este tipo de alumnos, y otros docentes, que piensan que es exclusivamente un problema de falta de

voluntad y esfuerzo. El cuarto alumno del grupo, A13, es un alumno alegre y servicial, con graves problemas familiares y que apenas viene dos semanas por trimestre. Fue una sorpresa para el tutor y para mí mismo ver cómo participó en la preparación, actuación y celebración de la obra analizada.

### *Grupo de bromistas*

Los alumnos 14, 15, 16 y 17 son extrovertidos, simpáticos y, casi siempre, estudiantes ruidosos y poco concentrados. Podría decirse que están todo el tiempo gastándose bromas y tomándose lo que sucede como un juego. Debido a su falta de escucha y sus provocaciones sin fin, se han convertido en una pesadilla para los docentes más estrictos. También son habituales sus discusiones con alguna de las chicas, las cuales se quejan del trato de estos. A14, un chico de origen cubano con gran capacidad para el humor es el dinamizador del aula. Ante sus chistes y ocurrencias no se resisten los alumnos ni muchos de sus profesores. Igualmente, A16 es uno de los chicos más revoltosos de la clase y, sin duda alguna, el que enciende la mecha en el asunto de las bromas. Ambos muestran, además, una gran creatividad en los poemas y la creación de materiales en el caso estudiado, tal como apunta el tutor. Junto a ellos, A17 es un alumno revoltoso, rebelde y algo presumido, que ha ido cambiando su grupo de referencia por el de las chicas. El contrapunto del grupo lo pone A15, un estudiante abierto, generoso y trabajador, con serias dificultades de comprensión que le han llevado a repetir curso, y que a pesar de su carácter bonachón no lleva bien las bromas pesadas y ha protagonizado varias peleas.

### *Alumnos tímidos*

En el grupo llaman la atención tres estudiantes de carácter muy introvertido, todos del programa de integración, con una participación discreta en Mario Bross. Es el caso del alumno 18, con serios problemas para relacionarse, a pesar de los continuos intentos por ser uno más del grupo; o del alumno 19, un chico silencioso, aplicado y atento. Ambos han mostrado una mayor confianza y habilidad social tras su participación en la obra de Mario

Bross, según las profesoras de Compensatoria. El tercero de ellos, el alumno 20, ha resultado ser un misterio para todos. El propio tutor reconocía no haber podido entrar en el mundo hermético de este alumno, aspecto evidenciado en las entrevistas.

### *Líderes comprensivos*

En el desarrollo del proyecto de Mario Bross varios alumnos se han configurado como imprescindibles por su liderazgo y labor de cohesión en los conflictos del grupo. A los ya presentados A6 y A7 hay que añadir A21 y A22. El primero, protagonista en la obra (Mario), es uno de los líderes más valorados, cuya falta de motivación para los estudios contrasta con su carácter optimista, voluntarioso y su capacidad para resolver los problemas. En los ensayos mantenía una continua relación con todos sus compañeros, contagiando el entusiasmo. A22, por otra parte, es una persona de gran carisma en el aula. El caso de esta alumna, si bien merecería un estudio aparte, es significativo de la capacidad para unificar la clase y contribuir a una identidad grupal positiva. Proveniente de un entorno con problemas muy graves, posee una gran empatía para detectar los problemas de sus compañeros

El análisis del grupo de estudio muestra una gran diversidad y, más allá de la aparente uniformización presentada por algunos profesores, al tener en cuenta exclusivamente aspectos académicos, aparece un sistema complejo. En este, los valores relacionados con la identidad grupal se irán configurando como esenciales en el transcurso de la representación teatral.

#### **6.1.2.2. El director**

El tutor de la clase que ejerce como director de la obra es un joven profesor que imparte Ciencias Sociales e Historia. Es una persona muy vital, bromista y, sobre todo, divertida. De barba recortada, figura alargada y fuerte presencia, su oratoria y capacidad para empatizar con los alumnos son su mejor arma. No tiene plaza en el centro, y su experiencia docente está referida a los últimos años, en los cuales ha cambiado continuamente de destino. A



pesar de no ser su ámbito de especialización, sus dotes interpretativas son notables. Él es el referente y centro de la clase. Viéndole actuar con los alumnos queda patente la influencia del carácter del docente en las relaciones y motivación de los alumnos.

En los ensayos, muestra una gran paciencia. Suele reunir a sus alumnos en torno suyo, una tarea nada fácil, ya que la mitad de ellos están jugando, haciendo travesuras detrás de las cortinas o subiendo las escaleras que dan al camerino. Él eleva la voz, llamándoles sin obtener respuesta. En estos momentos recurre a sus pupilos más allegados (Diario de observación). Al contrario que la mayoría de los docentes, el tutor parece no estar afectado por estas faltas de respeto. Nunca faltan los alumnos que le ayudan, como manifiesta la alumna 1: “Ya vienen profe, estaban jugando”.

En las clases de Ciencias Sociales les cuenta una historia, casi interpretada. Ellos lo escuchan atentamente, como niños pequeños y, ciertamente, no se distraen. Otras veces, en los ensayos o en el patio, les gusta una broma, cuenta un chiste o juega al fútbol con ellos. Durante el estudio ha sido frecuente ver a los escolares haciendo cola en su mesa para hablar con él. Este les escuchaba el tiempo necesario (Diario de observación). Esta cercanía parece haber influido en las opiniones de los estudiantes:

A6: Nos saca al patio a jugar al baloncesto, al fútbol. Se ríe mucho con nosotros.

A15: Casi siempre está alegre, eufórico. Está muy normal, relajadamente bien.

A3: Nos trata como lo que somos. No es rencoroso, es muy comprensivo.

A5: Para mí es como un colega más de la panda. Nos entiende muy bien. Es muy divertido.

A11: Nos hace las cosas mucho más fáciles.

A10: Hace lo posible para estar bien con nosotros. Te da más oportunidades.

(Entrevista al alumnado)

El tutor será el protagonista fundamental en el cambio protagonizado por sus alumnos, como se plasmará a lo largo del análisis. Este docente encarna toda una serie de cualidades que analizaremos detenidamente.

### **6.1.3. Primera fase del proyecto: un proceso organizado y democrático**

#### **6.1.3.1. Elección del tema**

La puesta en práctica de la actuación de Mario Bross ha tenido una primera parte que incluía la elección del tema y de los personajes, la elaboración del guion, la creación de los materiales o las funciones del alumnado. El proceso democrático seguido ha quedado reflejado desde el principio en la elección del tema, tal como narra el tutor y los propios alumnos. Esta primera decisión parece haber contribuido a una mayor asunción del proyecto como algo propio:

Tutor: Votaron. Al principio hicimos varias rondas de votación porque los votos estaban muy disgregados. Aunque esta siempre fue la opción que tuvo más votos. Igual en la primera ronda, de los 30 que éramos tuvo 8 o 9 votos, con lo cual lo que fuimos haciendo fue varias rondas donde eliminábamos a todas las opciones. Primero eliminamos dos opciones, luego otras dos, luego otras dos y, en la votación final, prácticamente, por unanimidad [...] salió ésta.

(Entrevista al tutor)

Los estudiantes han corroborado este aspecto al señalar que las decisiones se tomaron por votación, de forma democrática (Entrevista al alumnado). Así, la propuesta del tutor incluía desde el primer momento la participación y creación del proyecto por parte del alumnado, pudiendo hablar siempre de un proceso cooperativo, democrático y gestionado en gran medida por ellos mismos. Este aspecto estuvo presente desde la elección del tema:

A7: Empezamos el primer día haciendo una reunión para ver qué hacíamos. Dimos opiniones, unos querían hacer de zombis, otros de troll, otros videofuegos, y el tutor la idea de Súper Mario Bross. Y al final ganó la idea de zombis y góticos.

A8: Góticos y Mario Bross.

A1: Fuimos dando ideas todos.

(Entrevista a los alumnos)

Además, y a pesar de la aseveración del tutor de no haber participado excesivamente en las cuestiones organizativas y de haber improvisado sobre la marcha (Entrevista al tutor), se advierte a través de sus palabras su rol activo. Desde el primer día plantea un proceso bien organizado, compuesto de una

idea vertebradora (el escenario simbolizando la pantalla del videojuego), un guion y un proceso cooperativo de elaboración de materiales:

Tutor: Yo conocía un instituto que habían hecho algo parecido y habían optado por representar como si el escenario fuera una pantalla. El vídeo-juego más antiguo era en 2 dimensiones, muy fácil de representar, con alguien subido al escenario haciendo que corre y, vestidos de negro todos los demás. Lo que tienen que hacer es mover todos los artilugios que se construyen hacia atrás, de manera que dé la impresión de que el que está corriendo en el sitio está moviéndose. Se optó por esta opción y lo 1º que hicimos fue un esbozo del guion, porque, antes de saber qué materiales teníamos que hacer, teníamos que saber qué es lo que se iba a ver en el escenario, y una vez tuvimos decidido que iba a pasar.

(Entrevista al tutor)

### **6.1.3.2. Elaboración del guion**

La segunda etapa, la elaboración de un guion, incluía la creación de la historia, la elección de los personajes y las tareas de cada estudiante. La historia, creada entre todos y surgida a partir del principio del videojuego, incluía las monedas, los tubos y el paseo de la princesa que recogía flores de camino a casa y su rescate por parte de Mario. En el relato de la historia destaca la continua referencia a la participación de todos aludiendo al proceso consensuado a través de la votación (Entrevista al alumnado).

Este será realmente el leitmotiv en todas las actuaciones del tutor, tanto en la representación como en sus decisiones, esto es, la creación de un contexto y de actuaciones para la participación activa de todos sus pupilos y, en especial, la creación de una identidad de grupo, tal y como se observa en la selección de los personajes:

Tutor: En otras representaciones lo normal es que solo salga Mario, pero había más gente que quería participar, y entonces decidimos sacar a la princesa, a un fantasma, cosas que son un poquito diferentes a lo que puede verse en una pantalla de videojuego [...] para que saliera toda la gente que quisiera participar. Aun así, conseguimos, que esto me parece interesante, crear papeles destacados para toda la gente que quería participar.

(Entrevista al tutor)

En relación con esto, al interés por la participación de todo el grupo hay que sumar sus esfuerzos por integrar en la actuación a alumnos con

determinadas características. Es el caso del alumno 9 de origen chino que se ha incorporado este año a la clase. Proveniente de un aula en donde se relacionaba exclusivamente con sus compatriotas, se encontraba cohibido y aislado este curso. A esto hay que añadir sus repentinos arrebatos de furia cuando se instalaba el caos en la clase y sus compañeros gritaban. El docente parecía haber encontrado en Mario Bross la oportunidad de cambiar las expectativas de este alumno y de la clase:

Tutor: el alumno 9, que antes de esta actividad estaba muy aislado en el grupo, había dicho que quería participar y yo estaba como loco porque él saliera en el escenario, con visibilidad, que tuviera un papel protagonista, y yo estaba dispuesto, sinceramente, a insinuarle a los demás que, por favor, que le dejaran [...], pero no hizo falta: los propios alumnos vieron que ese chico estaba un poco aislado hasta ese momento y [...] dieron un paso atrás y se quedaron haciendo papeles secundarios con los demás que no querían salir.

(Entrevista al tutor)

En este y otros momentos de esta etapa, era frecuente ver cómo la aparentemente completa autogestión y libertad de los estudiantes estaba modulada por intervenciones estratégicas del tutor (Diario de observación).

La elección de los personajes, siguiente paso en esta etapa organizativa, tuvo, al igual que en la recogida y votación de propuestas inicial, o la creación del guion, un carácter democrático y gestionado por los propios escolares, tal como se pudo comprobar en el aula (Diario de observación). Los estudiantes reflejaban estos aspectos en la entrevista:

Investigador: Y los papeles, ¿cada uno escogió su papel u os lo dio el tutor?

A3: Nos dimos ideas. Nos dimos los personajes que aparecen, pues, por ejemplo, cada uno iba diciendo los nombres de personajes.

A1: Iba diciendo los nombres de los personajes, y cada uno decía lo que quería. Claro, levantaba la mano y decían: “queremos este personaje y luego ya V. (tutor) fue eligiendo, así. Pues tu haz esto, porque no sé qué, y así.”

A2: Lo primero que hicimos fue cada uno. Cada uno cogió su papel .

Investigador: ¿Y lo cogisteis a votación o porque queríais?

A3: Cada uno el que quería.

A1: Claro.

(Entrevista al alumnado)

Asimismo, la ausencia de discusiones o conflictos en este momento resultaba extraño, conociendo el comportamiento del grupo en otras clases,

debido en parte al proceso democrático por el que cada cual asumió su rol. En este sentido, la elección de los alumnos incluía tanto los personajes principales (Mario, Luigi y la princesa) como un sinfín de secundarios que representaban las monedas, las setas, los arbustos, las nubes y los champiñones. A todos ellos, hay que sumar la interpretación de fragmentos musicales por A23 con el piano y, especialmente, la labor de A8 como técnico de sonido que debía grabar e insertar los pasajes musicales y efectos sonoros. Por otro lado, los alumnos que no quisieron participar activamente en la representación asistieron a todos los ensayos y colaboraron en diversas funciones (aportando sus impresiones y propuestas sobre lo observado, encargándose del costoso traslado del material y disfraces, maquillando a los actores y actrices el día de la actuación, etc.), tal y como pude observar en los ensayos que realizaron (Diario de observación).

#### **6.1.3.3. Creación de materiales**

El último paso consistió en la elaboración de materiales, desde la creación de los tubos, hasta la construcción y decoración de las monedas, arbustos, nubes, champiñones, etc., que formaban parte de la escenografía. Este proceso, explicado con detalle por el tutor y los alumnos (Entrevista a los alumnos y el tutor, pregunta), pudo ser observado por mí, tanto en sus clases de tutoría como en las horas en donde yo les impartía Medidas de Atención Educativa, MAE (Diario de observación). Además, las horas de la asignatura de Ciudadanía pudieron ser empleadas en esta tarea. El trabajo fue realizado con materiales muy baratos como cartulinas, pinturas y material de dibujo (aportado por los alumnos y los profesores de Plástica), telas, aros de gimnasia, etc. y, salvo la adquisición de los disfraces (proporcionados por el tutor y algunos alumnos), el resto fue elaborado por ellos. La elaboración de materiales puso en evidencia las bondades del trabajo cooperativo en este grupo, en un contexto de gran libertad en la elección de las tareas y de la importancia de líderes que asumen una mayor implicación en el proyecto.

Además, la supuesta improvisación de la que habla el profesor a lo largo de la entrevista (Entrevista al tutor) está salpicada nuevamente de decisiones

estratégicas tuyas que recuerdan una concepción de la enseñanza centrada en los alumnos. La primera de ellas, la de atender a las habilidades y potencialidades de los alumnos, evitando obligar a hacer las tareas. Las palabras del Tutor ilustran este aspecto, siendo la última frase significativa:

Tutor: A mí me sorprendieron la forma de hacer los materiales. Les dije, “¿aquí quién es el que recorta bien?, ¿quién pinta bien?” Y ya me dijeron: “pues A8 pinta bien y es bueno con los aparatos electrónicos”. A23 dijo: “yo no quiero hacer nada” (con tono enfadado). ¿Pero a ti qué se te da bien? - “Yo toco”. Pues digo: “pues toca, busquemos cómo meter música”. Y lo buscamos, y estuvimos buscando. Claro, la cuestión es incorporar lo que cada uno sabe hacer, no obligar a hacer.

(Entrevista al tutor)

En el proceso anterior, han sorprendido también algunas habilidades de los propios estudiantes, algunos de los cuales han mostrado sus dotes como buenos dibujantes a los ojos de los compañeros, “[...] hemos visto que hay buenos dibujantes” (Alumna 1) y del tutor:

Tutor: La verdad es que lo de dibujar les atrae a muchos, y eso tuvo un peso importante empezar por esa actividad.

La segunda decisión en el trabajo con los materiales fue la creación de equipos de trabajo. Estos contaban con un guion y papeles asignados, convirtiéndose nuevamente el tutor en gestor del trabajo colaborativo, en el que su función se centró en tareas de supervisión hasta que los estudiantes funcionaron de manera autónoma, en un ambiente bastante libre e informal:

A8: Cada uno con su dibujo hacía lo que podía. Uno hizo una nube y un champiñón, y le quedó súper bien.

A7: Cogimos un aro y una tela verde que había en el salón de actos. Y también lo de la bandera, cuando se hizo. Había un palo en el Salón de Actos y dije yo: “podemos usar esto de bandera, y lo usamos y quedó genial.

Investigador: Y Hong, que iba de fantasma y llevaba telas.

A7: Lo de la tela lo improvisamos, lo del fantasma.

A8: Lo tenía A15 [...]

A7: Había gente que no podía hacerlo y otra que sí y repartíamos. Por ejemplo, yo no hice casi nada dibujando. Salí al final, me estuvo ayudando.

A9. Luego me lo hizo Andy, que dibujaban los dos.

(Entrevista al alumnado)

La elaboración de los materiales dentro de estos equipos ha sido constatada en las observaciones (días 3 a 7) en su aula y en las horas de MAE. En ambos espacios los estudiantes se dispusieron en grupos heterogéneos, siendo relevante su concentración y la fluidez en el cambio de grupos o en la cooperación entre ellos (Diario de observación). El contraste con otras clases como la de Música y otras, a tenor de lo expresado también por otros docentes, era evidente. En estas últimas, el comportamiento de los alumnos distaba de ser colaborativo, las actitudes entre ellos eran deficientes y los gritos, la norma común.

Al mismo tiempo, se observó la presencia de participantes que asumían mayor protagonismo o liderazgo, aspecto validado por el tutor (Entrevista al tutor). Eran el grupo primero de los “chicos buenos”, que se encargaban de buena parte de la organización, y el de las “alumnas responsables” que, aunque de un modo más silencioso, supervisaban y recordaban las tareas para que todo funcionara correctamente. Otros como A23, A16, A22 o A17 trabajaban autónomamente, concentrados en sus tareas. Destaca en este punto el énfasis puesto por el profesor al referirse a las cualidades mostradas por sus pupilos a lo largo de toda la entrevista:

Tutor: Aquí los que se lo curraron mucho fueron, sobre todo, A23, A8 y A16, que dibujan dignamente bien. Sí, A23 también dibujó, todo el rato diciendo que no quería hacer nada más, pero a la vez hacían. Ya sabes cómo son estas cosas. Y cada uno a su manera. A16 ni siquiera dijo que sabía hacerlo. Simplemente dijo: “yo hago esto”, pun, pun, pun. Se puso así, tranquilamente, como es él, un tipo muy callao, y cuando te das cuenta había hecho todo lo que te dijo que iba a hacer y ya estaba dispuesto para hacer algo que alguien había empezado y dejado a medias porque no sabía seguir, pero sin hacerlo notar. A8, algo parecido, en una forma de ser tranquila. Y, luego, pues el típico A7: “yo hago esto” (gritando). “No me sale”, “toma, A8, acábalo”. Y así fueron. Iban dando, sobre todo A8 a A16, todo para que lo acabaran ellos. Y luego fue A17. Hizo una cosa muy difícil, la estrella, que es difícil de hacer, una estrella que sea más o menos regular, dibujo técnico más que artístico, y eso les echaba mucho más para atrás. La hizo él.

(Entrevista al tutor)

Efectivamente, el comportamiento de los alumnos 7 y 8, asumiendo responsabilidades y proponiendo ideas, era algo habitual. Tanto en estas sesiones como en las clases de Música se sentaban en la parte delantera



tomando de *motu proprio* la responsabilidad de los medios técnicos y las propuestas creativas. No sucedía así con el alumno 9 que, mientras se colocaba apartado del grupo en las clases habituales, en esta estaba integrado con su grupo e, incluso, se movía por otros, observando sus progresos y sonriendo. Era sorprendente verle trabajando y cooperando con sus compañeros (Diario de observación).

La alumna 6, por su parte, con el guion apuntado en un cuaderno, iba recordando a los diferentes grupos las tareas por hacer, siempre con gran gentileza y palabras de ánimo. Al igual que A7 o A8, cumplía con un rol ya habitual en las clases ordinarias. A22 tenía un papel similar, alternando el dibujo de los arbustos con la visita y apoyo a sus compañeros, siempre mediando en todos los conflictos. A16 y A17, por su parte, mostraban una gran concentración en la elaboración de sus dibujos y la confección de la estrella, algo inaudito a tenor de su comportamiento en otras clases (Diario de observación).

El comportamiento del resto de los alumnos oscilaba entre la participación en las tareas planificadas y las bromas y charlas entre ellos. De entre todos, me resultó significativa la contribución de A10 y A11, dos de los alumnos más díscolos de la clase, y aficionados al dibujo. Ambos dibujaban y coloreaban las nubes, mientras reían con sus compañeros más cercanos (Diario de observación).

La tercera decisión del tutor, planteada anteriormente en la elaboración del guion, tiene que ver con su interés con la participación de todos como paso previo a la creación de una identidad grupal, sin hacer distinciones entre los grupos de su clase. En sus narraciones insiste en este aspecto. Es el caso de uno de sus relatos, en el que explica la creación de unas asas para coger los dibujos en el escenario o de las tuberías:

Tutor: De eso participó todo el mundo: A13, A10, A15. Es un poco más, digamos, menos habilidad, pero también. Hasta A24, que sí que fue de las que menos hizo, muy apartada, digamos que tenía una actitud de no hacer estas cosas. Para hacer las telas que simulaban una tubería usamos un aro de los que había en Educación Física, una tela verde que encontramos por ahí, en el salón de actos que había que coser, y se ocuparon A24 y A22.

(Entrevista al tutor)



De esta manera, todos los aspectos planteados a lo largo de este apartado, como son la naturaleza creativa del proyecto, la toma de decisiones consensuada, la colaboración entre el alumnado y, especialmente, la valoración de las cualidades artísticas planteaba un tipo de clase diferente a la que estaban acostumbrados, aspecto que redundó en su motivación e implicación, tal y como señala la profesora de Pedagogía Terapéutica:

Profesora de Pedagogía Terapéutica: Pues precisamente, cuando hacemos una clase autoritaria o tradicional, es la prolongación de lo que viven en su casa. Entonces, resulta que cuando haces otro tipo de actividades, cuando les tienes en cuenta a ellos, pues de repente tienen la luz, porque alguien les pregunta cosas distintas, qué tal estás, cómo te encuentras, ¡anda, pero si sabes hacer esto!, ¡anda qué bien te sale lo otro!, qué bien lees, qué bien dibujas, qué gusto musical tienes. Entonces, nadie les ha dicho ese tipo de cosas. Cualquier refuerzo positivo, que nunca lo reciben, pues su autoestima mejora.

(Entrevista a la Profesora de Pedagogía Terapéutica)

#### **6.1.4. Los ensayos: del caos al orden**

El primer día de ensayo los estudiantes llegan en pequeños grupos y se agolpan en la puerta del salón de actos. Mientras esperan al profesor siguen jugando y gastándose bromas. Cuatro chicas permanecen sentadas en el suelo, charlando tranquilamente. Cuando abro la puerta los estudiantes entran precipitadamente, la mayoría de los chicos corriendo y subiendo precipitadamente por las escaleras del escenario. Todo está preparado para empezar el ensayo. En este, tiene previsto dejar clara la secuencia de aparición de personajes del videojuego representado. Momentos después entra su tutor, saludando animadamente al grupo. Varios alumnos vuelven la cabeza y le llaman. Parecen contentos de verle, a tenor del recibimiento. Este sube al escenario con premura:

Tutor: “Quiero a todo el mundo aquí ahora” (se dirige a los alumnos que están jugando por los numerosos espacios y rincones de la sala). “Hoy es el gran día. Necesitamos aquí las cosas” (alude a los materiales creados en el aula).

(Diario de observación)

El profesor habla de un modo resuelto y, a la vez, cordial. Siempre con una sonrisa o una frase divertida, consigue que los alumnos se pongan rápidamente a trabajar. Algunos de los estudiantes más comprometidos como

A7, A8, A9 o el grupo de las chicas van prestos a por los materiales que habían dejado en el armario y mesas que hay detrás del escenario. Traen las nubes, las tortugas... (Diario de observación).

#### **6.1.4.1. Un cambio drástico de comportamiento**

El comportamiento del alumnado, un grupo que en las semanas previas había trabajado en su aula en equipo, compartiendo las tareas y manteniendo relaciones comprensivas regidas por líderes naturales, cambió drásticamente a partir de juntar a todos para comenzar los ensayos en grupo. Su comportamiento volvió a ser el ya conocido por muchos profesores y por mí mismo en el área de Música, esto es, volvieron a juntarse exclusivamente con sus grupos de referencia y el tutor tenía que levantar la voz más de lo habitual:

Tutor: ¿Dónde están A17, A11 y estos?

(solo le contestan 2 o 3 alumnos, el resto está hablando y jugando)

Tutor: Voy a ir narrando la historia y vais saliendo. Sin música, A8, de momento

[...] A12, ¿has escuchado?

(A12 está jugando y no responde. Tres alumnas le llaman gritando)

A12: ¡No me grites! (comienza una discusión con sus compañeras)

(Diario de observación)

Esta escena se repetirá continuamente a lo largo de los ensayos. Al juego y falta de atención de una gran parte de la clase (especialmente de los chicos) le sucedía la reprimenda de los alumnos más responsables, como A1, A3, A7, A6 o A22, que acababa en un cruce de reproches entre las dos partes. El ensayo del primer día descrito, donde el tutor logró apenas transmitirles el orden de aparición en escena, resultó ser el preludio de otros tantos similares. Observando a los alumnos, parecía evidente que estos no llegarían a poder representar la obra en el plazo previsto. Al preguntarles a los alumnos por su actitud en los ensayos estos eran conscientes de su comportamiento:

A22: la jungla, la jungla entera. Estaba A7 pintando a los demás, y A23 no se enteraba de la música, cantaba cualquier cosa. Cuando era la escena de cantar eso, tocaba la otra, los personajes que salían antes de tiempo, todo el mundo se gritaba a todo el mundo, y no, era un...sí, no podías.

A11: la locura.

A10: Íbamos cada uno por su lado.

Investigador: ¿Hubo también malos rollos en los ensayos?

Todos: Sí.

A12: Discutíamos, chillábamos, nos regañábamos con otros.

I: Pero, ¿quién regañaba con quién?

A12: A23, porque chillaba, luego A7: “yo quiero hacer esto, lo otro. Lo haces mal”. Ahí, regañando, ¿sabes?

(Entrevista al alumnado)

El mismo profesor dejaba constancia del cambio de conducta apuntado:

Tutor: Ahí empezamos ensayos, que, al principio, así como se gestionaron muy bien para los materiales, ahí me dejé toda la energía que tuve, en los ensayos, acabar afónico, muy difícil mantener el orden.

(Entrevista al tutor)

Esta actitud era una constante en los días que observé la clase en el escenario. Los alumnos no se sabían los papeles, a pesar de la sencillez de la mayoría de estos (los actores secundarios solo debían atender al orden de salida y la velocidad sincronizada con la música) y de llevar 3 semanas ensayándolo, todo ello ante la aparente tranquilidad del profesor. Éste, fiel a su carácter entusiasta y práctico, no parecía enfadarse o tirar la toalla. Su actitud resultaba significativa por su efusividad en los ensayos, y su pragmatismo y cierta benevolencia al acabar estos (Diario de observación).

#### **6.1.4.2 Enfrentamientos y falta de cooperación**

Las continuas peleas y gritos en el aula formaban parte de un estilo de comunicación y relación dentro del grupo. En efecto, estos comportamientos eran habituales, a tenor de los comentarios de sus profesores en las sesiones de evaluación y de mi propia observación en las sesiones de Música y MAE (Diario de observación). La discusión y los gritos eran las estrategias comunes para resolver sus conflictos:

A7: Estaba mucha gente gritando y yo también necesitaba un poco gritar porque si no, no me hacían caso. Entonces, de vez en cuando, alzaba la voz y también se enfadaban.

A20: Cuando estábamos todos sin el profe todos gritaban, venga a gritar, venga a gritar, venga a gritar. No hacían caso, estaban en las sillas o estaban jugando detrás del telón.

(Entrevista al alumnado)

Por otra parte, el comportamiento de varios alumnos con serios problemas de socialización e integración hacían aumentar considerablemente la tensión en el aula. La presencia de estos en un grupo ya de por sí con gran cantidad de problemas personales y de aprendizaje provocaba la impotencia de la mayor parte de los docentes, expresada en los pasillos, la sala de profesores y las juntas de evaluación. Este es el caso del alumno 23, un estudiante de piano con grandes cualidades musicales, cuyas motivaciones y comportamiento era muy diferente al del resto de sus compañeros de clase, aspecto que unido a su fuerte temperamento le ocasionaba conflictos muy serios. En los ensayos donde no estaba el tutor, y a petición de este, codirigía las sesiones con mano de hierro. Sin embargo, sus compañeros no aceptaban su autoridad y formas:

A7: [...] pasaba bastante porque es una persona que le gusta mucho gritar. Bueno, no es que le guste, sino que se altera [...] Le gusta mandar, pero a la gente no le gusta que le mande él.

A11: Se pensaba el jefe de todo y se lió.

A10: Eso pienso también.

(Entrevista al alumnado)

En una de las escenas, aludida por todos los estudiantes en las entrevistas, y que yo mismo presencié, A25 y varias de las chicas estaban llamando la atención de A8 (el técnico de sonido), impidiendo que este se concentrara en su trabajo. A23, que estaba en el piano, se levantó y comenzó a gritarles, llamándoles incultos y abandonando su puesto como pianista en la función. La mayoría de estos, al ver que podía peligrar la representación al fallar el acompañamiento musical con el piano, se acercaron a pedirle excusas, rogándole que volviera. Tuvo que ser la intervención del tutor la que posibilitara volver al pianista (Diario de observación).

A1: [...] como él (alumno 23) tocaba el piano nos preocupaba a todos de que no viniera el día de la actuación y no nos tocara el piano.

A2: Hubo un momento que se enfadó mucho, y se fue para atrás, y no quiso hacerlo.

A5: Yo creo que se ha pasado con todos, porque yo creo que si faltaba uno se derrumbaba todo.

(Entrevista al alumnado)

No se trata de una escena aislada sino de un comportamiento que se ha repetido tanto en la primera parte de los ensayos como en las clases de Música y de la mayoría de asignaturas. Las peleas de A23 con otros alumnos como A25 o A15 eran bastante frecuentes y la propia Jefatura de Estudios había tenido que tomar cartas en el asunto a lo largo del curso.

En el polo opuesto, alumnos como A9 aparecen como víctimas de este estilo de relación descrito. Este estudiante, de origen chino y mencionado anteriormente por su dificultad para soportar el ruido y los enfrentamientos, suponía el contrapunto al comportamiento del grupo: las continuas peleas y gritos de sus compañeros le sumían en crisis que hacían preocupar a todos. Una de estas, tras haber sufrido el robo del móvil dentro de la propia clase, obligó al tutor a tomar cartas en el asunto (Diario de observación).

#### **6.1.4.3. Falta de habilidades sociales en gran grupo**

La dificultad de atención y actuación coordinada se incrementó enormemente en los ensayos gestionados por los propios alumnos. La imposibilidad del tutor para asistir a una buena parte de ellos (debido a las clases y guardias que debía asistir) hizo que este pidiera a los alumnos un compromiso para ensayar solos en algunos de ellos. A tal efecto, designó a A7 y A12 como directores en funciones, y a A8 y A23 como encargados de los aspectos musicales y tecnológicos, así como la coordinación de sus compañeros con estos. Los profesores que, por su parte, accedieron a dejarles ensayar en sus horas lectivas (como las profesoras de Plástica o de Ciudadanía), abrían el salón de actos, pero no se quedaban con ellos, al parecerles una clase “que no se podía controlar” (Diario de observación).

El caos de los días precedentes crecía ahora hasta límites casi inimaginables. Aspectos aparentemente sencillos como esperar el turno de aparición en escena en una fila se convertían en misiones imposibles para los ahora encargados de dirigir la clase. El profesor era la única autoridad aceptada y asumida por los alumnos:

A6: Sin el tutor, la verdad es que la cosa no funcionaba porque íbamos cada uno por nuestro lado, gritábamos, discutíamos, y no funcionaba mucho. Ya cuando

venía él era mucho más formal, nos ponía a hacerlo bien: “¡chicos!” y esas cosas.

A22: Representa la autoridad también delante de todos.

A12: Cuando estaba el profesor estaba todo organizado. Cuando el profesor no estaba, cada uno hacía lo que quería.”

(Entrevista al alumnado)

Los alumnos encargados de dirigir los ensayos fueron designados por este por ser estudiantes con capacidades técnicas, musicales y, en algunos casos, de madurez probadas en las diferentes clases. Parecía existir, sin embargo, un cierto abismo con los comportamientos del resto. En todo caso, estos no aceptaban la autoridad de los primeros:

A12: El tutor me decía que yo tenía que decir a cada uno lo que hacer. Cuando no estaba él, y se lo decía y ni caso. Me decían que me ponga yo.

A7: La cuestión es que yo decía que se situaran todos, porque tenemos un orden de salida. Entonces, yo decía y no lo hacían, y decían que cogían sus cosas y se ponían a hablar entre ellos y a jugar. Entonces, yo tenía que alzar la voz y había gente que también molestaba a A8. Se le ponía por delante, pues él no podía ver para hacer. Y, entonces, yo también me ponía a gritar, a mandar”.

Investigador: Y, entonces, ¿qué pasaba?

A7: Pues que la gente también empezaba a gritarse. Entonces, yo les decía: “vamos a descansar y lo hacemos. Venga, situaros bien”, pero siempre de buena manera, ¿sabes?

(Entrevista al alumnado)

El problema que se planteaba en los ensayos gestionados por los propios estudiantes estaba relacionado, según el tutor, con la falta de un trabajo sobre habilidades sociales en gran grupo:

Tutor: Lo que ha salido es falta de habilidades sociales. Funcionan, pero cuando se quedan solos, es como que por ejemplo [un alumno] grita, y entonces el otro no soporta que le grite el otro. Es como que no han trabajado, en otra clase, en otro año. Yo hago esa lectura, no tienen habilidades para trabajar en grupo [...]. Si la han trabajado alguna vez, que son pocas, ha sido en grupos pequeños, donde los roles ellos los establecen muy rápidamente.

(Entrevista al tutor)

#### **6.1.4.4. Órdago del tutor**

La actuación del docente fue decisiva para cambiar la dinámica descrita en los ensayos y el comportamiento del grupo. El punto de inflexión tuvo lugar dos semanas antes de la actuación prevista. El tutor describe un momento

donde era tan insoportable la desorganización que adoptó la estrategia de formar una fila, pidiendo a sus pupilos que simplemente memorizaran detrás de quién iban. No había necesidad de aprender un guion o, incluso, de conocer el orden de aparición. Esta aparentemente infalible indicación del profesor también fallaba, desafiando toda lógica aparente. Como indica en la entrevista, siempre se paraba el ensayo porque algún alumno estaba despistado e, incluso, había desaparecido, en especial A17, A14 y A18. Fue en este momento en el que decidió ir más allá de los recursos empleados tradicionalmente, lanzando un órdago a sus estudiantes, una apuesta que consiguió ganar:

Tutor: Fue desastroso, y hablaban. Y la montaron tanto que les dije: “Mirad, si estamos así, yo lo dejo. Así, no. Movimiento en falso total, porque yo me di cuenta después que a eso es a lo que más miedo le tienen ellos, a que les vuelvan a dejar tirados. Eso no estuvo bien, porque fue decirlo y hubo varios que cogieron lo que tenían en la mano y dijeron: “¡pues a tomar por culo!, “pues no lo hacemos”, “pues ya está”. Es a lo que ellos están acostumbrados. Miedo a perder, sí, y la facilidad de decir: “pues no lo hacemos”. “Si nos dejas tú tirados, que es lo que les ha pasado muchas veces, no lo hacemos”. “Ya está, ¿eso es lo que quieres? Pues estoy dispuesto a no hacerlo.

(Entrevista al tutor)

Una de las virtudes advertidas en este profesor es su capacidad para interpretar las reacciones de sus alumnos y redirigirlas a través de una acción que implicaba a todo el grupo. En el ejemplo descrito, accede al que es probablemente el mayor miedo de sus pupilos (miedo a volver a ser abandonados y perder nuevamente). Las biografías de ellos, sus palabras y lo sucedido a continuación parecen dar crédito a esto. El siguiente paso adoptado por el profesor pasaba por la explicación de su provocación, haciendo partícipes a todos de lo sucedido y asumiendo sus errores:

Tutor: Sí, les eché un órdago porque estaban muy pesados, y logré ganarlo de milagro, porque tampoco podía echarme para atrás y “venga, venga, perdón”. Tenía que ser, “¡No!” Les expliqué mi órdago, en plan: ¿No veis normal lo que os estoy diciendo? Que así no podemos seguir, que no lo vamos a lograr, que hay que hacerlo de otra manera. Fue sin que se notara, intentando...les logré despistar. Lo cogieron, en plan autoridad.

(Entrevista al tutor)

La petición de disculpas por parte del tutor ha sido uno de los aspectos más reseñados por el alumnado en las entrevistas. Además, como se mencionaba anteriormente, era capaz de leer adecuadamente sus patrones de conducta y liderar una nueva propuesta que incluyera a todos:

Tutor: Al día siguiente, ya más calmado, les dije: “No ha estado bien. Lo vamos a hacer, sí o sí, pero si lo hacemos así lo vamos a hacer mal” Y yo creo que, al final, lo de que me disculpara fue lo que más les gustó. Me dijeron: “¡Ah, profe, es que, si nos lo dices así, lo dejamos”! Ellos tienen esa actitud de “a cabezazos no puedes con ellos.”

(Entrevista al tutor)

#### **6.1.4.5. Percepción del departamento de Orientación**

Las percepciones sobre el caos de los integrantes del Departamento de Orientación, presentes en la preparación de Mario Bross, fueron muy relevantes, al aportar una visión diferente a la del tutor. El orientador insistió a lo largo de la entrevista en la importancia de entender este comportamiento de los estudiantes como una parte lógica del proceso en un trabajo cooperativo y con una metodología novedosa para ellos:

Orientador: Lo que sí que es importante es que, como la metodología que se emplea es tradicional, siempre que emplees una metodología más moderna, más cooperativa, siempre tiene que haber un proceso, y que para el profesor es bastante frustrante. Fase de frustración, porque no te responden. No es que no te respondan, es que no saben trabajar así. Están aprendiendo, y luego ya tiran. Por ejemplo, la asamblea de clase [...] Y esa fase de frustración te puede durar más de un mes, o más, un trimestre, como le ocurrió al tutor. Hasta el 2º trimestre no se vieron los frutos. Y si de Primaria vienen así, dentro de la ESO hacen eso, ya no tienes esa frustración, ni en 1º, ni en 2º ni en 3º ni en 4º.

(Entrevista al orientador)

El orientador aportó diversos ejemplos que podían resultar novedosos para los escolares y originar el caos, como la realización de asambleas en el aula o las salidas fuera del centro educativo, en las cuales habría una fase de frustración o aprendizaje de nuevos roles y comportamientos (Entrevista al orientador). Según él, desconocer este aspecto provoca a menudo la evitación de nuevas experiencias de este tipo en la escuela:



Orientador: Del aprendizaje cooperativo no hace falta decir sus virtudes, pero lo que retrae a todos los profesores es la fase caótica del aprendizaje cooperativo. Entonces, el profesorado normalmente no tiene aguante en esa fase caótica. Todo aprendizaje cooperativo tiene una fase caótica precisamente porque no están acostumbrados a hacer trabajo cooperativo. Por ejemplo, yo trabajé en un colegio donde trabajábamos desde niños la asamblea, el aprendizaje cooperativo. Esa fase caótica nunca existía. Pero hay fase caótica cuando se inicia una metodología concreta [...] pedagógicamente es muy interesante porque del caos son capaces los alumnos de llegar a una organización [...] Por eso he justificado el caos.

(Entrevista al orientador)

En segundo lugar, el orientador señaló la necesaria organización que debe irse implementando progresivamente:

Orientador: Tiene que haber una organización, porque el caos del que hemos hablado antes es inevitable [...] Se tienen que acostumbrar a que en ese caos se repartan bien las tareas, que se limiten los tiempos, que se pida permiso para hablar, para intervenir, que se respete todo eso [...] Pero eso se va aprendiendo. No es de la noche a la mañana.

(Entrevista al orientador)

Con relación a la necesidad de organización en los ensayos de Mario Bross, la profesora de Pedagogía Terapéutica, miembro del Departamento de Orientación, y conocedora de las situaciones personales y familiares de muchos de los estudiantes del estudio, remarcó la necesidad de trabajar con normas, precisamente debido a la falta de estas y al caos imperante en sus vidas:

Profesora de Pedagogía Terapéutica: Yo creo que ellos necesitan mucha claridad en las normas, por ejemplo, las normas de cómo tienen que utilizar el salón de actos, y tener previsto el horario, de cuándo van a ensayar, en qué tiempos lo van a hacer. O sea, a qué hora, porque parece que a veces les cuesta sin avisar, como tener un horario cerrado. Entonces, un horario de cierre para finalizar la actividad yo creo que también es importante. Tener muy claro cuatro normas. Como su vida es efectivamente un poco caótica, pues necesitan que las normas y el orden por lo menos estén presentes en la actividad.

(Entrevista a la Profesora de Pedagogía Terapéutica)

#### **6.1.5. La unidad del grupo como factor de cambio**

La decisión de participar en la actuación de carnavales tuvo su origen en el convencimiento del tutor, sabedor de que sus estudiantes tenían metido en la cabeza que eran un grupo con muchas carencias, el grupo de los malos:

Tutor: Les dije, “mira, vengo de la 1ª evaluación [...] con una sensación de que no hay salvación para este grupo – y esto era una cantinela que contaban ellos mismos: “somos un grupo de deshecho, los buenos están en el A” [...] Es la excusa que daban para no hacer absolutamente nada en ningún caso. Yo dije; “pues yo creo que hay cosas que sí creo que podemos hacer”

(Entrevista al tutor)

Tras realizar esta reflexión, exigió la participación de todo el grupo. Esta condición llevaba un riesgo y otorgaba el valor a la participación de todos por encima del resultado. La idea de unidad, recuperada por el tutor tras varias semanas de ensayos caóticos, descritos anteriormente, era de manera definitiva asumida por los estudiantes de un modo que asombraba a sus profesores y que haría cambiar significativamente el comportamiento y resultados del grupo. A lo largo de las entrevistas y en las clases posteriores a los Carnavales, las referencias a la unión del grupo como factor ineludible serán continuas. Las palabras de los alumnos en las entrevistas resultan aquí muy significativas:

A6: A mí lo que más me gustó fue el resultado, el final, que salió bien y estuvimos casi todos menos A11. Y al final todos hicimos algo, y todos estamos dispuestos a hacer cualquier cosa.

A20: A mí me gustó que todos hemos hecho los materiales y que casi vinieron todos.

A15: A mí lo que más me ha gustado es cuando estábamos todos unidos, planificando [...] Es una manera creativa en un entorno que podemos trabajar todos unidos, juntos, para colaborar y conocernos.

A3: Lo que más me gustó es que todos lo hicimos en grupo, unidos. Entonces, demuestra q somos un grupo unido (enfatisa la palabra unido).

A4: Me gustaba porque estábamos todos.

A2: En principio, todo era estrés. Por eso se enfadó. Lo hicimos todos juntos, aunque hubo un poco de fallos, pero estuvo bien.

A1: Pues casi lo mismo, que se enfadaban todos [...] Pero después de todo eso lo hicimos bien, ganamos el premio, ganamos el premio a las actuaciones y nos merecemos el premio por el esfuerzo que hemos dado casi todos.

(Entrevista al alumnado)

Resulta aún más sorprendente la opinión de A11, A10, A12 y A14. Estos alumnos, pesadilla de algunos profesores, constituían un grupo relativamente aislado del resto, habiendo renunciado a cualquier esfuerzo académico a la

espera de cumplir los 16 para salir del instituto. Su percepción y comportamiento social cambió a raíz de esta experiencia:

Investigador: ¿Qué es lo que más os gustó a cada uno de Mario Bross?

A14: Trabajo en grupo (después de dudar un momento).

A11: Trabajar en grupo, yo pienso, lo hicimos todos juntos.

A10: Reforzar la amistad entre clase.

A12: A no regañar entre nosotros.

(Entrevista al alumnado)

El comportamiento de A13, alumno absentista, sorprendió a todos al venir a varios ensayos y a la actuación. A22, alumna muy perspicaz y que resolvía la mayor parte de los conflictos del aula, parecía entender la trascendencia de la unidad del grupo: “Cuando nos reíamos todos a la vez, cuando salía Christian, [...] vestido de chica, de princesa [...], ahí ya no había peleas, ya nadie gritaba a nadie. Todos estábamos juntos y nos reíamos juntos”.

Esta respuesta de A22 y de una parte significativa de estos alumnos cobra importancia al conocer las difíciles circunstancias personales y sus historias de vida, inimaginables a primera vista, y carentes de trascendencia, al mismo tiempo, para una parte de sus profesores.

Por último, un aspecto que ha marcado diferencias con otras actuaciones del Certamen de Carnaval, y en el que han insistido los estudiantes, ha sido el de la naturaleza de la motivación mostrada. Los lemas que surgían en el trabajo de aula, relacionados con la fortaleza del grupo, relegaban el ansiado premio (un día en el parque de atracciones) o el hecho de ser los mejores a un segundo plano (Diario de observación). Esta motivación intrínseca se ha mostrado, además, perdurable en el tiempo y motor de nuevos cambios:

Tutor: El premio pasó a un 2º plano, cuando tomaron la idea de que esto lo podemos hacer. Cuando sí cogieron un poco la idea de hacer esto un poco en plan de “demostrarnos que lo podemos hacer”. Eso hizo que para ellos la posibilidad de perder hubiera sido para ellos más dura que la de perder el premio. Te lo digo sinceramente.

(Entrevista al tutor)

Las respuestas del alumnado fueron también unánimes a este respecto, dada la sensación de bienestar que les produjo ganar el premio debido, según sus palabras a: “Porque vamos a ir todos juntos” (A16).

La conciencia de unidad se ha constituido desde el comienzo en eje vertebrador y filosofía asumida por el grupo. En el momento donde las dinámicas de comportamiento y relación amenazaban con destruir el proyecto, el tutor volvió a rescatar esta idea. De este modo, el introyecto asumido por la mayor parte de los alumnos (“somos un grupo de deshecho”) derivó en otro escuchado durante todo el proceso (“juntos lo podemos hacer”), todo un símbolo para sus vidas y algo muy importante en juego que el tutor supo ver acertadamente. Al preguntar al orientador por este aspecto, constataba la poca validación previa de la clase y la importancia que había jugado la identidad grupal:

Orientador: El grupo de desecho es porque alguien se lo ha dicho, porque de desecho no hay ningún grupo, pero sí que es verdad. No daban un duro por ellos, y mejoró totalmente. De hecho, actualmente estos chicos han mejorado muchísimo, porque estos chicos no partían de cero, partían de menos diez, que eso hay que tenerlo en cuenta.

(Entrevista al orientador)

#### **6.1.6. El tutor: valores y estilo humanista**

El tutor ha resultado ser un protagonista esencial a lo largo del proceso, tanto en la propuesta de ideas como en la transmisión de un modelo novedoso para los estudiantes. Este tenía diversas cualidades atribuidas tradicionalmente al rol del profesor dentro del paradigma humanista. La valoración dada por el alumnado al docente hace alusión en este caso a aspectos como el modelo democrático y comprensivo asumido, la importancia otorgada a la empatía y la construcción de relaciones interpersonales, la promoción de nuevas experiencias didácticas o la creación de un clima de confianza para la expresión en el aula. La mayoría de ellos se han mostrado interrelacionados.

Las referencias de los alumnos a su tutor han sido, por otra parte, siempre favorables, aludiendo a aspectos y matices que dibujan una personalidad carismática ante ellos.

### **6.1.6.1. Importancia de la empatía: percepciones de los estudiantes**

Las cualidades otorgadas al tutor han estado vinculadas mayoritariamente con la empatía que, a tenor de lo expuesto por los escolares, se compone de varios elementos. El primero hace referencia a la comprensión mostrada por el docente que es la afirmación común entre los estudiantes: “Nos comprende”, “nos comprende más que muchos profesores” (Entrevista al alumnado).

Esta actitud del docente se ponía de manifiesto, también, en su disposición a adaptar las explicaciones y exámenes a las expectativas y estado de ánimo de sus educandos:

A6: Se pone en nuestra piel y comprende que para nosotros es un rollo, que no nos gusta, y lo intenta hacer más entretenido.

A7: La verdad es que nos salimos un poco de los temas y hablamos.

A15: Dice cosas que no tienen nada que ver con el tema.

A7: pero como son curiosidades así que tú aprendes algo, pues por eso lo dice.

A3: Es muy comprensivo, y en los exámenes nos deja hacer, o sea, lo que nosotros sabemos y nos deja ponerlo.

A7: Y muchas veces le gusta sacarnos de la rutina de estudiar, nos lleva a ver unos documentales.

(Entrevista al alumnado)

Además, los alumnos valoraban en este ámbito el modo de gestionar el comportamiento a través de un estilo no autoritario. No obstante, el elemento que más han valorado ha sido el relacionado con el carácter entusiasta, las bromas y las propuestas lúdicas del tutor, siempre con la implicación de todo el grupo. En efecto, en todas las sesiones en las que fue observado mostraba un gran ímpetu, animando a sus discípulos, bromeando con ellos y lanzando desafíos. Su modo de comportarse y provocarles recordaba en algunos momentos a un entrenador gritando desde la banda (Diario de observación). A este respecto, las palabras de los alumnos son reveladoras:

A6: Es muy bromista. Se ríe mucho con nosotros y comprende todo mucho.

A15: Me gusta sus estados de ánimo, porque él casi siempre está alegre, eufórico. Está muy normal, relajadamente bien.

A6: A pesar de que nos portamos un poco regulín con él.

A12: Es muy cachondo y no es tan estricto.

A6: Tan aburrido.

A7: Como los otros [...] Mola mucho. Nos saca al patio al jugar al baloncesto, al fútbol, la actuación...

(Entrevista al alumnado)

El sentido lúdico presente en las clases y ensayos del tutor se hacía presente asimismo en momentos en donde los alumnos no lo esperaban, a tenor de lo que ocurría en el resto de clases. El sistema de castigos era sustituido por un juego que los alumnos encontraban divertido. Una vez más, proponía una actividad donde participaba todo el grupo:

A14: Nos entretiene.

Investigador: No entiendo.

A12: Porque hablamos o chillamos. Nos pone un palito en la pizarra: quedarte 30 segundos cuando suene el timbre.

Investigador: ¿Es importante que un profesor sea divertido?

Todos: Sí.

Investigador: ¿Por qué?

A12: Porque, no sé, también es agradable y si le haces una broma te sigue [...] Él hace que nos divirtamos, pero también que estudiemos.

A7: En vez de enfadarse, lo que hace, pone un palito en la pizarra, y cada palito es medio minuto y cada vez que armamos un jaleo o algo va poniendo y nos vamos callando.

A6: Llegó a 6 minutos.

A7: 12 palitos.

(Entrevista al alumnado)

#### **6.1.6.2. La empatía desde la perspectiva del tutor**

El valor asignado a la empatía adquiría nuevos significados desde la perspectiva del docente. La visión aparentemente sencilla de los alumnos daba paso ahora a un planteamiento más complejo con nuevos elementos relacionados entre sí. El primero de ellos, la importancia de poner una gran cantidad de energía y entusiasmo. Mario Bross no era una excepción:

Investigador: ¿Qué cosas tuyas han funcionado en Mario Bross?

Tutor: Creo que he sabido contagiarles entusiasmo. No había acabado tan cansado en ninguna hora de clase de mi vida que en una hora de ensayo con estos chicos. Muy, muy cansado, pero es que ellos lo notaban. Yo estaba sudando y estaba organizando [...] Es como el entrenador que está gritando en la banda. Te lo transmite. Se activaban, si este está, que no tiene por qué hacer esto, se está molestando tanto.

(Entrevista al tutor)

Esta energía e ímpetu con el que el tutor se involucraba en las actividades (habitualmente a través del juego o desafíos) daba paso a menudo

a la apelación a la unidad e implicación del grupo, mostrándose él mismo como un ejemplo a seguir.

Investigador: ¿Qué cualidades son muy importantes en un profesor?

Tutor: Yo lo que he invertido son dosis muy grandes de energía, ponerme a jugar con ellos: “¿Vamos al patio?” “Pues vamos al patio” (tutor), porque si vamos al patio vamos todos [...] pero yo solo voy si vamos todos. Pero todos es yo también. Yo siempre me meto en el grupo, porque yo soy el líder del grupo solo por una cuestión organizativa, pero en cuando digo lo que tal, me hago uno más. Si juego con ellos, les intento ganar, les empujo, les dejo que me empujen, les dejo que se rían de mí, yo me río de ellos [...] Yo me encuentro natural con el zambullirme en la guerra con ellos.

(Entrevista al tutor)

El tercer elemento aludido por el profesor (y simultaneo con los dos anteriores) hacía referencia al empleo del humor, ya expuesto anteriormente. La realización de una actividad grupal era seguida siempre por la provocación fuera y dentro del aula. La broma y el juego no eran solo estrategias sino parte fundamental del lenguaje del tutor. Paradójicamente, eran elementos prohibidos en muchas de las clases, que en este caso servían a la cohesión del grupo:

Tutor: El otro día estaban 2ºB contra 2ºC y me puse de árbitro. Si pasaba el balón cerca se lo quitaba y pitaba. Pitaba a favor de mi grupo. Les pitaba faltas que no existían a los otros. Anulaba goles, pero se estaban riendo.

(Entrevista al tutor)

La utilización del humor es descrita por alumnos y profesor como algo importante en la vida del centro. Con su empleo, este se alejaba del modelo más tradicional presente en la mayor parte de las clases, donde se asimilaba la broma al comportamiento disruptivo y, por tanto, era penalizable:

Investigador: Ese es el mundo de la broma, o el mundo del juego.

Tutor: Yo me río mucho con ellos en clase, y les dejo que me interrumpen, siempre que tenga que ver [...] Si me quieren hacer una broma de tintes históricos, oye, pues ojalá. Eso es que están entendiéndolo. Tú no puedes participar de algo que no estás captando y de lo que no estás concentrado. Si no estás siguiendo la explicación no puedes hacer una broma sobre ello. Si hacen una broma sobre lo que estamos dando es que están escuchándolo. Yo eso les dejo.

(Entrevista al tutor)

### **6.1.6.3. Estilo no autoritario y participativo**

#### **6.1.6.3.1. Concepción sobre el estilo autoritario**

La importancia del estilo educativo en la relación del docente con sus alumnos fue uno de los aspectos destacados en la entrevista y charlas informales con el tutor. Este hizo referencia en diversos momentos a la irracionalidad y el dramatismo vividos, aspectos tomados por los alumnos de los modelos y celebridades sociales. Ante ellos, hacía siempre uso de la lógica y la provocación:

Tutor: Tú tírate en un molino de viento. No vas a conseguir nada. Tendrás que reflexionar qué es un molino, y que no te conviene tirarte contra él. Bordesarlo, o pararlo, o, yo qué sé. Lo que tú quieras, pero como no afrontes el problema con algo de raciocinio vas a estar. Es que, además, les digo, os genera una ansiedad y un mal vivir que les digo, “Cuando yo tenía vuestra edad era más feliz que vosotros. Sois unos desgraciados, estáis de mala leche todo el día.” Y se ríen, se dan cuenta de que es verdad.

(Entrevista al tutor)

Además, con relación a este tema, el docente hizo referencia a una zona límite, relacionaba con el autoritarismo, a partir de la cual los escolares se rebelaban.

Tutor: Sin embargo, seguís teniendo el cortocircuito, tienen una zona límite.

Investigador: ¿Y con qué tiene que ver esa zona límite?

Tutor: La autoridad, la autoridad. Yo a mi clase les digo que es buena idea salir y hacer el pino a las cuatro de la tarde con un sol abrasador y, ahora mismo, hay posibilidad de que se queden pensando, pero como les diga en plan autoritario: “Tenéis que hacer esto”, mal” [...] “No vales más que yo”, “no vales más que yo”, “¿Por qué me tienes que gritar tú a mí?” Y les da igual que seas,” Porque soy el profesor” Los profesores, a veces, gritamos a los alumnos. No lo aceptan, no lo aceptan en absoluto.

(Entrevista al tutor)

Este aspecto no deja de marcar una gran diferencia con la cultura de las generaciones precedentes, según el docente:

Tutor: En mi generación, decías: “pues no me parece justo”, pero te callabas, pero ahora eso no pasa. Y les da igual lo que les digas, porque los partes los usan para lo que los usan. No tienen ninguna validez. Las expulsiones les dan igual. Les da igual todo lo que digas. Las armas que tú tienes no les importan.



Por eso, precisamente por eso, esa autoridad ya no funciona. No la tienes, capacidad coercitiva. Cada vez tenemos menos.

(Entrevista al tutor)

#### **6.1.6.3.2. El estilo desarrollado por el tutor**

La creación de un clima de aceptación y confianza en el aula estaba relacionada en gran parte con la ausencia de un estilo autoritario por parte del tutor. Este era un aspecto que los alumnos valoraban de un modo especial y se traducían en una ausencia de partes de castigo o el perdón de los mismos, el diálogo con cada uno de los alumnos o el grupo, y la transformación del conflicto a través de la broma y el juego. El primero de ellos era citado por la mayor parte de los estudiantes:

A7: Nos pone las cosas fáciles. No nos pone partes. Nos perdona [...] Por ejemplo, si pilla a alguien con el móvil, y en vez de hacer como otros, que se lo quita 5 días o pone un parte, él no. Él lo quita hasta el final de la clase, lo da y ya que aprenda la lección. Mucha gente así ha aprendido, y le respeta más y todo eso.

A6: Nuestro tutor no es muy así de ponerse enfadado. Cuando le haces algo, sí, pero en las actuaciones, bueno, en los ensayos él siempre era el que decía: “no, chicos, así no”, pero que no es severamente.

A12: Tampoco nos puso castigos ni nada.

A6: Es decir, él nos dijo: “si queréis bien, y si no, no pasa nada.”

(Entrevista al alumnado)

Cabe destacar que, junto a este comportamiento, el profesor mantuvo una actitud asertiva ante las faltas de respeto más graves, cualidad que no parece molestar a A6 y el grupo de A3:

A6: Tiene mucha paciencia con nosotros, lo que pasa es que, si se enfada, se enfada con razón. Yo pienso que, a veces, debería enfadarse mucho más porque nos portamos a veces.

A3: No es rencoroso, pero una vez que nos manda a tomar por saco. El enfado que tiene es que también es culpa nuestra [...] Pero tiene un poco de mala leche también hay que decirlo (*sonriendo y mirando a sus compañeras*) [...] Os pone a todos a raya. Os manda a leer el Cervantes.

A1: Si vieras cómo es cuando se enfada, dirías: ¡uau! (*riéndose*)

A2: Porque hay veces que nos manda hacer ejercicios y los niños no los hacen. Se pasan hablando.

(Entrevista al alumnado)

Más allá de esta actitud firme del tutor en los momentos más disruptivos, llamaba la atención su actitud comprensiva y el empleo del diálogo con sus pupilos. Podemos hablar, en este sentido, de un proceso democrático y construido entre todos, con la responsabilidad por el comportamiento individual y grupal como un aspecto fundamental:

Tutor: Yo no quería abrirles partes, no quería echarles. Echar a alguien es un fracaso para mí. Y les digo: “yo quiero que estéis aquí. Si os vais...Esto existe porque si os portáis de cierta forma necesitamos tener los mecanismos para.” Les he dicho que me lo pensaba. Yo solo he puesto un parte, en todo el año [...] Y he perdonado cincuenta partes.

(Entrevista al tutor)

El tercer aspecto presente en todo el proceso es el del empleo del humor como modo de gestionar los conflictos. Este no era empleado como una estrategia, sino que formaba parte del carácter del tutor, tal y como señalan los estudiantes: “Él hace que nos divirtamos, pero también que estudiemos”, “Es divertido, agradable” (Entrevista al alumnado).

Estos comportamientos junto con la presencia del profesor han sido constantes a lo largo de todo el período de observación, como ha sido descrito al hablar de la elección y creación de materiales. Los estudiantes han aludido frecuentemente a lo largo del proceso a estas actitudes, en contraposición con la de otros docentes más severos. De algún modo, el tutor y otros docentes como los profesores de Educación Física o de Plástica, les llamaban la atención por su comportamiento comprensivo y cercanía, incluso en las situaciones más difíciles. En el transcurso de la jornada escolar era frecuente, además, ver a estos docentes hablando con los escolares, preguntándoles por diversas cuestiones y bromeando con ellos (Diario de observación).

#### **6.1.6.4. Enfoque centrado en la persona**

La observación de los ensayos y períodos fuera del aula mostraban un profesor que no le importaba dedicar tiempo a sus alumnos, se detenía a hablar con cada uno de ellos y explicaba las razones de su comportamiento (Diario de observación).

El interés del tutor no era solo de tipo académico, y así lo explicitaba el tutor: “Yo les dije que les iba a tratar como personas, no como...” (Entrevista al tutor). Esta afirmación se ha puesto de manifiesto en su acercamiento a los alumnos con problemas serios, muy abundantes en esta aula. Ante cualquier problema, los alumnos más extrovertidos como A22, A7 o A16 acudían prestos a la búsqueda del tutor. Otras veces era toda la clase en tutoría la que requería que este les defendiera del trato injusto de otros docentes, y él atendía rápidamente sus peticiones (Diario de observación). Además, los alumnos con mayor número de problemas, descartados por la gran mayoría de enseñantes, recibían una oportunidad:

Tutor: A A11 le he visto pegando una patada a una valla que casi la revienta, y le he llevado para jefatura y se me echó a llorar, A11, que me saca 20 cm [...] Más de 40 minutos (habló con él) [...] A11 a mí no me dirige mucho la palabra. Ni a mí ni a nadie, pero yo sé que me tiene afecto, lo noto. Lo noto porque no la lía en clase, sonríe con las tonterías que les digo. Si hay que levantar la mano para una votación, vota, y A11 no hace eso normalmente.

(Entrevista al tutor)

A11, un alumno introvertido que permanecía en el aula sin participar y había tenido serios problemas fuera del centro a raíz de unos grafitis ilegales, no merecía ni siquiera unos minutos de reflexión en las reuniones de evaluación (Diario de observación...). Él reconocía que su tutor “les hacía las cosas mucho más fáciles” (Entrevista al alumnado). Después del proyecto de Mario Bross cambió su comportamiento significativamente: comenzó a hablar con los compañeros de fuera de su pequeño círculo, bromeaba en algunas ocasiones y, para asombro de algunos docentes, empezó a trabajar en alguna de las asignaturas (Diario de observación). No se trata de un caso aislado: en las charlas y la entrevista con el tutor este mostraba un gran conocimiento sobre las capacidades y necesidades de su grupo de estudiantes.

El resultado de estos comportamientos se traducían en la creación de vínculos sólidos. La tradicional distancia entre profesor y alumno parecía desaparecer en diversos momentos. Muchos de ellos lo consideraban, incluso, un amigo, como reflejan en la entrevista. El último testimonio de A3 aporta un

nuevo matiz relacionado con el reconocimiento al que aspiraban algunos estudiantes:

A7: No nos trata como alumnos. Somos sus amigos.

A5: Para mí es como un colega más de la panda. Nos entiende muy bien. Se lleva muy bien con nosotros.

A3: No es como otros profesores que nos tratan como si fuéramos niños pequeños. Nos trata como lo que somos, ya adolescentes. No llegamos a la madurez, pero...

(Entrevista al alumnado)

La implicación del tutor con sus alumnos continuó tras acabar el curso. El grupo hizo una despedida y crearon un grupo de *WhatsApp*, que algunos enseñan aún hoy como muestra de su relación con su antiguo profesor.

#### **6.1.6.5. Desarrollo de capacidades a través de la identidad grupal**

Las referencias a la necesidad de actuar como grupo han sido constantes, tanto en los ensayos como en otras actividades, constituyéndose en el leitmotiv del caso. No en vano, la idea que dio origen a la participación en el Certamen de Carnaval había sido la de demostrar (y demostrarse) que eran capaces:

Tutor: Diría todavía una cosa más importante: demostrar mi confianza en ellos. Yo les dije en todo momento que yo, como profesor, quería hacer eso porque, de alguna manera, el desafío de mostrar a los profesores que aquí de deshecho no hay nada: vamos a hacer esto. Y eso, de alguna manera, ellos lo aceptaron.

Investigador: ¿Eso les caló?

Tutor: Dijeron, “pero, ¿cómo que un grupo de deshecho?” Dijeron, “ay, lo podemos hacer, y no hay otras clases que lo hayan hecho.” Y eso a ellos les gustó mucho. Creo que fue lo que les pude transmitir, y lo demás fue mucho más la paciencia.

(Entrevista al tutor)

La idea de “ser un grupo de deshecho” parecía tener suficiente fuerza y sirvió paradójicamente de revulsivo para la unión del grupo. Esta expresión puede ser interpretada como una metáfora de la identidad y circunstancias personales de muchos de estos alumnos. La preparación de Mario Bross asumía el reto de cambiar esta percepción a través de la identidad grupal. Este ha sido el aspecto más mencionado por todos los estudiantes, tal como

expresa A12: “Él lo que quiere es que no estemos regañándonos, discutiendo. Él quiere que estemos en grupo, pero todos juntos [...] que no regañemos, que nos divirtamos” (Entrevista a los alumnos).

Por otra parte, el tutor se integraba en el grupo, siendo uno más de ellos, especialmente en diversas actividades no lectivas, como partidos de fútbol y baloncesto, salidas fuera del centro, etc. (Diario de observación). Los alumnos parecían sorprendidos con este comportamiento:

Tutor: Porque ellos siempre decían, “¿vas a ir tú al parque de atracciones?”  
“Claro que sí. Yo voy a ir”. Es que para mí es un premio. “¿Os creéis que no me gustan a mí los parques de atracciones?”

(Entrevista al tutor)

#### **6.1.6.6. Estilo de aprendizaje tradicional**

A pesar de las marcadas cualidades humanísticas expuestas anteriormente, el proceso educativo planteado por el tutor en las clases ordinarias contenía numerosos elementos propios de una enseñanza más tradicional. Esto se hacía evidente en la gran importancia otorgada al aprendizaje de los conocimientos teóricos y el libro de texto, la naturaleza de las tareas de casa, los exámenes de tipo conceptual o el rol del docente, más cercano al de una “clase magistral”, como el propio profesor reconoce (Diario de observación). Los estudiantes no expresaban una opinión al respecto en las entrevistas, probablemente debido a que este era el modelo de aprendizaje común en casi todas las clases (a excepción de las áreas artísticas y Educación Física). A este respecto, lo desarrollado en el proyecto de Mario Bross constituía una actividad y un modelo novedoso:

A1: En Mario Bross nos daba mucho ánimo. Nos decía que nosotros podíamos y nos animaba mucho con algunos consejos, o nos daba ideas nos animaba.

(Entrevista al alumnado)

En definitiva, el estilo planteado por el profesor en la preparación de Mario Bross difería sustancialmente de aquel implementado en las clases ordinarias. En estas últimas, la finalidad prioritaria no era la creación de valor

en cada persona, sino el desarrollo de una programación académica. Esta marcaba las decisiones educativas antes que el autoconocimiento o el desarrollo integral.

### **6.1.7. Las tensiones entre alumnos y profesores**

La puesta en marcha de los ensayos para la representación de Mario Bross reveló nuevos aspectos, más allá de lo surgido en el aula y los ensayos con el tutor. Estos se refieren a las relaciones entre alumnos y profesores, a veces muy distantes, o a la reflexión en el centro sobre la concepción educativa vigente y la pertinencia de este tipo de actividades.

#### **6.1.7.1. Permisos para ensayar**

La preparación de la representación, en especial la petición de permiso a alguno de los docentes para ensayar ha puesto en evidencia los desencuentros existentes. Este ha sido un aspecto recurrente en los últimos siete años en los ensayos para el Certamen de Carnaval o los Festivales de Navidad y Fin de Curso. Las limitaciones de un sistema con programas, tiempos y espacios cerrados, así como la prohibición para ensayar por las tardes (salvo con la presencia de un profesor) obliga a estos alumnos a recurrir a los educadores más predispuestos según se acerca el día de la actuación (Diario de observación).

En el caso presente, a pesar de los problemas que tuvieron al respecto, la implicación del tutor y de los profesores de Ciudadanía y de MAE ha permitido que hubiera suficientes ensayos. Las quejas de los alumnos han estado relacionadas aquí con la falta de confianza en ellos o hacia este tipo de actividades:

Investigador: ¿Cómo reaccionaban los profesores cuando les pedíais ensayar?

A15: Reaccionaban de manera muy distinta. Por ejemplo, Amelia siempre nos decía que nosotros estábamos muy verdes, como la fruta.

A7: El de Naturales dijo: "No, ¿para qué!"

A6: No le importaba nuestro tema, sino que dijo, "yo prefiero dar clase."

A7: El de Matemáticas, igual. Decía que lo único que le importaba era su asignatura.

A14: Que es una pérdida de tiempo. *(lo repiten otros dos)*

Todos: Sí

(Entrevista al alumnado)

No obstante, el hecho que más les ha enfadado ha venido de las dudas expresadas por la profesora de Lengua, sobre su capacidad para ganar el Concurso de Actuaciones de Carnaval:

A14: Nos dijo que creía que no íbamos a ganar.

A10: Sí, B (profesora de Lengua)

A11: Que no nos lo merecíamos.

A12: Eso está mal. A mí no me parece bien [...] Ya te desanima, ¿no? (hablan a la vez, enfadados con lo que dijo la de Lengua).

(Entrevista al alumnado)

La propia docente siguió poniendo en duda tras el certamen la pertinencia del premio obtenido por el grupo:

A6: Cuando ganamos nos dijo que veía un poco eso.

A7: Excesivo. Lo de que nos dieran un premio por hacer eso [...]

A7: Malo, tonto.

Investigador: Y, a vosotros, ¿qué os parece?

A6: Nosotros luego se lo dijimos al tutor.

(Entrevista al alumnado)

Las desavenencias con los enseñantes no acaban ahí. Algunos de los estudiantes como A12 se quejaban de no haber sido felicitados tras su éxito con la representación. Otros como A10 aseguraban que les molestaba que hubieran ganado, si bien acabaron reconociendo haber recibido los elogios de los profesores de Educación Física, Ciencias Naturales, Compensatoria o Música (Entrevista al alumnado). Al preguntarles por la importancia otorgada por los profesores a este tipo de representaciones, la respuesta era contundente e iba más allá de estas:

A6 y A7: Mucho no, mucho no.

A7: Solo aprecian lo que hacen ellos, dar clase y dar su asignatura y no les importa lo que hacemos nosotros.

A15: No, no creen en nosotros. No creen en sus alumnos. No creen que sus alumnos se pueden superar.

A6: El de Naturales se cree que no podemos hacer nada, que no sabemos.

(Entrevista al alumnado)

### **6.1.7.2. Valoración de sus cualidades y logros**

Estas opiniones han sido una constante en las charlas informales y entrevistas mantenidas con el grupo. La postura escéptica sobre la valoración de sus logros por la mayoría de los docentes no se limitaba a la representación de Mario Bross, sino que abarcaba otros ámbitos. Esta falta de valoración hacia los estudiantes puede entenderse teniendo en cuenta la importancia otorgada a las notas, las pruebas objetivas y el esfuerzo académico, aspectos visibles en las juntas de evaluación (Diario de observación). Un alumno, A8, hace referencia a esto: “Ellos solo entienden de estudios. Si sacas buenas notas, pero si no [...] Es que, si no lo ven reflejado en las notas, pues no” (Entrevista al alumnado).

A8 es una de las estrellas en todos los certámenes del centro. Gracias a sus grandes capacidades tecnológicas, está al mando de todo lo relacionado con el sonido, el vídeo, el software, etc., hasta el punto de ser requerido en aquellas clases donde surge un problema con los medios. Sin embargo, este aspecto solo es valorado por los profesores del Departamento de Orientación y otros como el profesor de Educación Física o la profesora de Educación Plástica. Este chico, de carácter introvertido, está empezando a abandonar aquellas materias donde no se ve valorado (Diario de observación). Él parece haber asumido las descalificaciones de algunos docentes: “El profesor, pues piensa que soy un inútil y para qué quieren a este [...] El profesor acepta encantado. Piensa que soy un inútil” (Entrevista al alumnado).

A22, otra de las alumnas más populares del grupo, defiende vehementemente la necesidad de no ser categorizados y ser valorados de un modo diferente: “Si les escucharan más, a lo mejor sabrían evaluarles mejor” (Entrevista al alumnado).

Esta estudiante ha debido sortear graves problemas personales y ha mostrado gran madurez durante todo el estudio. Su reconocida pasión por la psicología ha quedado reflejada en sus respuestas. En el grupo estudiado se ha convertido en la defensora de las injusticias y la mediadora entre los profesores y sus compañeros:



A22: Los evalúas así (se refiere a la profesora de Matemáticas) porque sí, pero tú no sabes lo que está pasando uno. Tú no sabes por qué no puede estudiar, tú no sabes por qué no hace lo otro. A lo mejor necesita un empujón o necesita un poco más de apoyo. Y yo me pregunto, ¿por qué no puedes hacer una evaluación para cada uno?

(Entrevista al alumnado)

Al preguntar a A22 por las cualidades que debe tener un profesor/a, hace hincapié en la comprensión y la escucha. No podemos obviar que ella misma tiene pánico escénico y no ha participado en la escenificación de Mario Bross, optando por el rol de cuidadora y dinamizadora del grupo.

A22: No solo oír, sino escuchar, pensar en lo que te dicen. La comprensión, el ponerse en el lugar del otro, y saber cómo se siente estando en esa silla, y estando criticado por todos. Los nervios que puedes tener cada vez que le habla un profesor, que le grita. ¿Cómo se siente?

(Entrevista al alumnado)

Los casos de A8 y A22 no son algo aislado. En las sesiones de evaluación y charlas informales no hubo referencias a las potencialidades de estos alumnos, más allá de las referidas a la capacidad de esfuerzo o comportamiento, que en esta clase eran escasas. Tampoco era frecuente el análisis de las causas o circunstancias que llevaban a estos estudiantes a obrar así, atribuyéndolo habitualmente a una falta de voluntad. Una excepción a esto la presentaban algunos docentes como la profesora de Educación Plástica, el orientador o el propio tutor (Diario de observación).

### **6.1.7.3. Condiciones escolares**

Al preguntar al tutor por la escasa atención a las potencialidades de los alumnos, este apunta a un nuevo factor: las condiciones de los centros, concretamente el número elevado de alumnos por clase y la impartición de muchos grupos de diferente curso y etapa. Estas impiden, según este, escapar a la categorización de los alumnos:

Tutor: Lo veo mal y, a la vez, inevitable [...] Nuestra carga de trabajo nos obliga a manejar un número de alumnos que si uno no establece ciertas categorías se vuelve inmanejable [...] Pero, ¿qué pasa? Que si además de ser tutor de 2ºC tengo un 3º de la ESO, otros 3 segundos y un 4º, acabo con doscientos y pico de

alumnos, que no es lo mismo que tener 30 y tener, no solo ya, el tiempo sino también la energía.

(Entrevista al tutor)

Por otra parte, el educador reconocía haber podido dar el cien por cien de su energía a su tutoría al ser esta la única clase de ESO que impartía y tener el resto del horario en Educación de Adultos, un nivel que no exige tanto esfuerzo. Además, el cambio de grupos cada año impediría conocer bien a los alumnos (Entrevista al tutor):

Tutor: En el sistema no hay un interés, no está preparado para que conozcamos bien a los alumnos. ¿Qué pasa? ¿No será mejor que yo empiece con 1ºA, siga con 2ºA, 3ºa, 4ºA y les de Bachillerato a los que sigan? [...] Debería haber una continuidad.

(Entrevista al tutor)

Del mismo modo, algunos de los profesores han aludido a las malas condiciones escolares como la causa de la falta de atención a las potencialidades y circunstancias personales de los alumnos. Otros han expresado en numerosas ocasiones, en las sesiones de evaluación y la sala de profesores, su negativa a ser educadores que atiendan más allá de lo relacionado con su área de conocimiento (Diario de observación).

A pesar de las dificultades señaladas por los docentes, el tutor insiste en hacer todos los esfuerzos necesarios para salvar a estos alumnos:

Tutor: Lo que no debe hacer un buen profesor es cerrar esos grupos como si fueran compartimentos estancos [...] “A este no lo puedo salvar”. Eso no puede pasar nunca, porque yo he pensado eso de algunos alumnos y a esos los tengo que salvar [...] Y lo he logrado, como el caso de A10. Con A20 no he podido [...] Hablé con su madre, le mandé a Orientación. O sea, le he dedicado más tiempo que a otros. Nada, no me ha escrito ninguna palabra en todo el año. No me ha dicho por qué. Y te sientes no inútil pero impotente.

(Entrevista al tutor)

#### **6.1.8. El día de la actuación**

Son las once y media del martes de carnaval. Un tropel de alumnos aguarda impaciente a las puertas del salón de actos. Acaba de sonar el timbre que indica el final del recreo y los estudiantes esperan impacientes la apertura de las puertas del salón de actos. Algunos de ellos llevan un buen rato haciendo guardia. El ruido es

ensordecedor, los gritos, bromas y risas se suceden, y nadie quiere ceder su puesto en la espera. Los docentes no osan casi a pasar por el lugar ni a intentar poner orden salvo, claro está, la presencia de los incondicionales: el orientador, una profesora de Lengua, las dos profesoras de Educación Plástica, el profesor de Educación Física, una de las profesoras de Lengua, la coordinadora del Programa de Diversificación, o los tres profesores del Departamento de Orientación, siempre presentes en las actividades de los alumnos, y yo mismo, que intento coordinar a todos los actores de la representación. Los conserjes vigilan a cierta distancia lo sucedido, sin atreverse tampoco a llamar la atención a los chicos más atrevidos. Hoy no toca. Es su día.

Es el gran momento: la actuación de Carnaval, una institución en el centro y un día especial para los alumnos. Una buena parte de ellos vienen vestidos para la ocasión: disfraces de pirata, de princesas de cuento, de raperos, personajes de ficción, cantantes y muchos más. Hay vestidos y atavíos grupales, y otros individuales. Los hay divertidos, elaborados, elegantes e incluso provocativos o improvisados, algunos de ellos confeccionados y planificados desde mucho tiempo atrás. En las conversaciones de los estudiantes durante todo el curso las referidas a los atuendos y actuaciones de carnaval son frecuentes. Otros chicos y chicas no vienen disfrazados, aunque parecen disfrutar en un segundo plano del espectáculo. Algunos manifiestan tener vergüenza, otros dicen pasar de eso, aunque sus miradas no dejan de prestar atención a los conjuntos que circulan por el centro. Muy cerca, los baños y aulas hacen de camerinos improvisados, donde se ayudan a maquillar, se miran en los espejos y esperan su entrada en escena.

El tiempo de espera para entrar al Festival de Carnaval se alarga y el público se impacienta. Es algo habitual en los certámenes y conciertos del centro. Al interior del salón de actos, los presentadores de la gala se preparan, los técnicos de sonido ultiman las canciones, el orden de las actuaciones y vídeos de la presentación, los ayudantes hacen pruebas con los micrófonos y obedecen las consignas de última hora, y yo mismo intento coordinar a todos ellos. En los últimos siete años, los alumnos han ido creando toda una estructura compleja compuesta de técnicos, presentadores, colaboradores, decoradores, encargados de la seguridad y comunicación, a la par que músicos que funciona aparentemente sola. Aparentemente, porque el trabajo que hay detrás de todo ellos, y también la motivación, es inmenso y pocas veces conocido.

Finalmente, llega la apertura de las puertas por el conserje principal del centro. Los escolares entran en tromba e intentan procurarse un buen lugar en las butacas centrales e, incluso, en los lugares más apartados donde poder divertirse sin ser advertidos. Las primeras filas están, sin embargo, reservadas para el jurado, los padres e invitados. El bullicio es inevitable y los gritos no se pueden controlar.

Cuando se abren por fin las cortinas, tarea asumida por un alumno de 2º curso, las luces de la sala se apagan y aparecen flamantes los tres presentadores de la gala, tres populares alumnos de 4º de ESO, conductores de las últimas galas del instituto. Su habitual desparpajo y vena cómica contribuye a solucionar los desajustes e imprevistos iniciales. El estruendo y la emoción en el público es evidente.

Detrás del escenario esperan los primeros grupos en actuar. Entre ellos, el grupo de 2ºC está impaciente por mostrar la obra que llevan preparando durante más de dos meses, la escenificación musicada del videojuego de Mario Bross (Diario de observación).

#### **6.1.8.1. El reconocimiento del grupo**

El día de la actuación de Carnaval constituía el punto más importante en todo el proceso. Después de numerosos ensayos donde se había trabajado la identidad y unidad del grupo los alumnos de 2ºC se mostraban confiados. Tal como pude comprobar en este período y reconocía el tutor (Entrevista al tutor), se mostraban relajados y seguros de ganar, no solo por la originalidad de la propuesta sino por su popularidad:

Tutor: Todo el instituto sabía que estábamos dedicando muchísimas horas, nos veían pasar con las cartulinas y los disfraces para allá y para acá. Me llegaron a decir: “No, no hacemos nada porque vais a ganar vosotros.”

(Entrevista al tutor)

En los momentos previos a salir a escena estaban todos los alumnos del grupo, vinieron incluso A13, expulsado por pintar paredes y al que lograron convencer, y A25, alumna absentista. Su única preocupación, la actuación o no de A21 (Mario Bross en la representación) tras su lesión, se solventó con la aparición de este (Diario de observación). Desde un punto de vista técnico, la

actuación de A23 al piano o de A8 con el sonido y las luces era decisiva, en especial la coordinación con la aparición de los personajes:

Tutor: La música era casi la esencia de la actuación, porque tiene unos sonidos que son símbolo del videojuego. Hay gente que en su móvil suena el sonido con el que Mario coge una moneda porque es generacional y lo conoce todo el mundo. Y era necesario que el sonido fuera bien.

(Entrevista al tutor)

Sin embargo, el momento descrito por los estudiantes con mayor entusiasmo corresponde al del reconocimiento del público y la obtención del premio a la mejor actuación de Carnaval. Las palabras de María son elocuentes:

A6: La gente aplaudía. Todo el mundo aplaudía, gritaba. Fue, fue mi grande, sobre todo cuando salimos, todo el mundo aplaudiendo [...] Dejé de hacer mi papel y te concentrabas en la actuación de tus compañeros, en el público, en la cara que se les quedaba.

A7: La parte más bonita de todas fue cuando ganamos [...] Él único que lo escuchó fui yo que estaba súper atento: "¡que hemos ganado, que hemos ganado!". Preguntan, "¿hemos ganado?" "Sí, hemos ganado" Y empiezan todos a saltar y a gritar.

A15: Sí, empezamos a abrazarnos.

A8: Que no nos lo creíamos, empezamos a decir.

A7: "En serio, en serio. Hemos ganado"

A8: Viniste gritando.

A7: "Que hemos ganado, chavales, hemos ganado." (gritando)

(Entrevista a los alumnos)

Entre el público estaban los compañeros que habían participado en el proceso, si bien no salían a escena, como A22. Sus palabras hacen referencia al sentimiento de unidad grupal referido anteriormente:

A22: Me sentí orgullosa, porque era mi clase. Yo del 2ºB, C o lo que sea. No nos determinamos por una letra o un número. Somos nosotros, la clase. Y yo dije: "esa es mi clase", no sé qué y gritaba. Me sentía orgullosa porque lo habían hecho bien.

(Entrevista al alumnado)

Por último, cabe destacar el papel central que tenía el tutor en la celebración, tal como se reflejan sus palabras.

Tutor: Estaban eufóricos, sí, sí, sí [...] Estaban buscándome: “¿Dónde estabas?”, “que hemos ganado”. Pero yo, por si acaso, fui al jurado y les dije: “Como no ganemos me la cargo. Voy a llorar, abiertamente, porque si no me matan” Sí, sí, estaban allí y se había quedado la mayoría, que eso bastante es.  
(Entrevista al tutor)

El momento más simbólico dentro de este caso viene marcado por lo acontecido al día siguiente del festival en el aula de 2ºC: Los alumnos esperaban la entrada de su tutor. Una vez apareció este se pusieron de pie y le aplaudieron en señal de agradecimiento. Era un gesto emocionante y totalmente inaudito hasta este momento:

Tutor: Sí, emocionados, pero estuvieron más emocionados en clase al día siguiente [...] Aplaudieron cuando entré en clase. Se pusieron ahí, de pie a aplaudir. Yo tengo una norma, y es que cuando hacen mucho ruido les pongo un palito y eso es que se quedan 1 minuto más. Y ahí estaban, de pie aplaudiendo. Pero, bueno, no me estaban aplaudiendo a mí. Se estaban aplaudiendo a ellos.  
(Entrevista al tutor)

El orientador, vinculaba este gesto con el reconocimiento hacia la figura que les ha proporcionado valores fundamentales para ellos:

Orientador: Eso es la constatación del reconocimiento de los alumnos del profesor, el reconocimiento hacia el profesor, que es una cosa también muy rara. De expresar. De sentir yo creo que sí. Los profesores que vulgarmente decimos que están con los alumnos, los alumnos los aprecian y los quieren [...] Valora, es que es su padre, es alguien que les ha hecho sentirse útiles, les ha hecho mejorar su autoestima, les ha hecho sentir cosas que no lo sienten ni en su casa. Y encima al grupo. Se ha contagiado a todos y aplauden.  
(Entrevista al orientador)

### **6.1.8.2. Una representación original**

Uno de los aspectos valorados de Mario Bross entre el jurado, los profesores asistentes y los propios alumnos ha sido el de la originalidad en la elección del tema, la adaptación de un videojuego a un escenario real o los detalles en el vestuario y el acompañamiento musical (Entrevista al orientador). Los últimos festivales de Carnaval habían experimentado en los últimos años un cambio en los estilos musicales de las actuaciones, hasta el punto de predominar las coreografías complejas, siempre acompañadas de estilos de música urbana. La pasión de muchos de los alumnos del centro por el baile

moderno estaba, en palabras de algunos profesores, modificando el espíritu original de la fiesta de Carnaval (Diario de observación). Es en este contexto donde la actuación de Mario Bross suponía un cambio estilístico significativo, todo ello a pesar de competir con números de baile de gran complejidad y calidad:

A6: Era muy original, la verdad. Siempre son bailes, muy bonitos, pero son bailes [...] Yo creo que nunca se ha juntado una clase entera.

A8: Era original.

A7: No se les había ocurrido.

A8: Todos hicieron baile.

A7: Y todos bailaron [...] Todo mucho baile, pero es carnaval.

A6: De verdad que es muy original y es algo que nunca se ha hecho.

(Entrevista al alumnado)

Las opiniones de los participantes fueron refrendadas por profesores y el jurado, que les dieron el premio primero de actuaciones del Certamen de Carnaval. Los profesores más cercanos y el orientador se deshicieron en elogios:

Orientador: Es una fiesta de disfraces, pero de repente justo les da en un tema cibernético que están muy metidos y lo ponen en la realidad. ¡Qué originalidad! Y, visto desde fuera, ¡qué complicación! Y, claro, cuando ves la representación, ves qué sencillo es, que eso es la clave. Lo más original, a veces vemos en el arte, pues qué sencillo es. Pues esa es la gracia. La idea, la idea de ponerlo en marcha es lo difícil: tener una idea y ponerlo en marcha, aunque luego parezca fácil, pero no es fácil. Y, encima, es que estuvo estupendo [...]

(Entrevista al orientador)

Otro aspecto que motivó la disputa en el grupo analizado y el instituto, especialmente en los dos primeros cursos de ESO, fue el del atrevimiento en alguno de los disfraces y coreografías de los alumnos más mayores. Ciertamente, durante este certamen hubo números provocativos, si bien hubo transigencia teniendo en cuenta la simbología del carnaval. En varias de las clases surgieron, no obstante, discusiones acaloradas al respecto, un buen momento para el trabajo de los temas transversales (Diario de observación). Los chicos y chicas de 2ºC se mostraban orgullosos de haber ganado a estas actuaciones:

A7: Muchas chicas ahí, medio desnudas [...]

A6: Yo creo que se creían que por eso iban a ganar, pero no. No contó para nada.

(Entrevista al alumnado)

Como señalaron varios componentes del grupo, lo esencial en el montaje de Mario Bross no era el premio, ni tan siquiera ganar a las actuaciones descritas, sino formar parte y disfrutar dentro de un grupo unido. La motivación que ha guiado todo el proceso ha sido, en este sentido, intrínseca:

A7: El último día de ensayo, que estaban los de Bachillerato, ya venían diciendo “estos van a ganar, no sé qué”, aunque yo no lo veía así [...] porque era Carnaval. Lo importante era estar disfrazado, pasarlo bien y estar todos genial.

I: ¿Dónde está el éxito de la obra? ¿Cuál pensáis que es?

A7: Que al final todos trabajamos juntos.

(Entrevista al alumnado)

#### **6.1.9. Cambios en el *awareness* de los alumnos y el tutor**

El análisis del *awareness* de los protagonistas del caso ha sido una parte fundamental, atendiendo a los objetivos planteados en el mismo. Tras finalizar la representación del día de Carnaval y las celebraciones descritas, los alumnos y su tutor fueron preguntados sobre los aspectos más relevantes del proceso, y sobre las potencialidades, cambios y necesidades que se habían mostrado importantes.

##### **6.1.9.1. *Awareness* de las potencialidades de los alumnos**

El primer aspecto para la reflexión es el de las capacidades o potencialidades mostradas por los alumnos en Mario Bross. Cuando estos fueron preguntados por estas, tanto en las clases de MAE como en las entrevistas fueron muy escasos los testimonios. Solo una minoría de la clase era consciente de sus cualidades durante el montaje y representación (Entrevistas al alumnado):

A2: No he visto nada.

(A4 y A5 hacen sucesivamente gestos de no haber visto nada)

A3: Que puedo ser muy, muy valiente, y confío en mis amigos y mis compañeros.



A1: Que soy muy valiente y que confío en todos.

Al preguntarles por sus cualidades más allá de la representación, muchos estudiantes mencionaban varias, resultando significativa la diferencia en función del género. En la mayor parte de los chicos estas hacían referencia a una actividad deportiva y, en menor medida, artística, o a un comportamiento:

A10: Pintar.

A12: Deporte.

A9: Educación Física.

A10: Yo creo que me porto bien con los que se portan bien conmigo. Soy amable

A9: ¡Ah!, tranquilo, porque si no eres tranquilo haces cosas muy locas.

A11: Dibujar.

A7: Baloncesto.

A8: Ordenadores.

(Entrevista al alumnado)

Por su parte, el grupo de las alumnas responsables aludían a cualidades relacionadas con la comprensión, la bondad y sensibilidad, así como las tareas domésticas al señalar:

A3: Ser buena, cuando eres buena abusan demasiado de tu confianza.

A1: Soy muy sensible, que a veces me paso un poco de buena.

A5: No sé, yo creo que sobre todo soy positiva y comprensiva.

A1: Yo sonrío cuando me pasa lo peor [...] Soy muy buena, generosa.

A2: Yo soy buena en Matemáticas.

A3: Yo soy buena ayudando en casa [...] bailar.

A4: Cocinando.

A2: Yo ayudando en casa [...] Soy amable, comprensiva.

(Entrevista al alumnado)

En otro momento de la entrevista este mismo grupo de alumnas hacían mención a las cualidades artísticas o creativas como cantar, bailar, escribir o cocinar (Entrevista al alumnado).

### **6.1.9.2. Las potencialidades de los alumnos: análisis del tutor**

#### **6.1.9.2.1 Cualidades del grupo**

A diferencia de los estudiantes, el tutor ha realizado una descripción exhaustiva de las cualidades de estos, atendiendo tanto a los rasgos comunes del grupo como a los particulares. Este describía al grupo, unos estudiantes

que encontraba muy diferentes a los de su época, oscilando entre lo irracional y la expresión natural de afectos (Entrevista al tutor):

Tutor: Son mucho más irracionales de lo que yo era a su edad, pero eso tiene cosas buenas y cosas malas. No es solo, no solo hay un lado de la moneda [...] Están apegados a sus emociones primarias, pero luego, de repente, aunque sean gente que, si les dices, “venga, abre tu corazón y cuenta tus sentimientos” [...] Y lo están haciendo con naturalidad, cosa que yo, por ejemplo, a su edad, jamás, pero te digo, jamás, no creo que me lo reconociera a mí mismo tanto como ellos son capaces de reconocer a sus compañeros.

La irracionalidad era descrita como la ausencia de “reflexión sobre lo que estaban haciendo o por qué lo estaban haciendo”, así como las reacciones exageradas de los alumnos: “Estos chicos, ellos hacen montañas de granos de arena, con todo, pero con todo es con todo: con una representación, con un insulto, con una derrota, con una victoria, son muy tremendistas” (Entrevista al tutor).

El profesor hablaba de unos estudiantes “muy profundos” y “conectados con sus sentimientos”, insistiendo en las diferencias generacionales a este respecto (Entrevista al tutor). Además, reflejaba el desconocimiento que tenían los alumnos de estas cualidades, aspecto destacado en las entrevistas y varias actividades de MAE: “Lo que pasa es que por otra parte no se conocen, ¿sabes? Luego les hablas de esta parte suya y no la reconocen” (Entrevista al tutor).

Por último, las reflexiones del tutor en la entrevista y las charlas informales han contrastado con las de la mayoría de los docentes del grupo. Por un lado, hacían referencia a las cualidades positivas de los alumnos, como la sinceridad, sensibilidad, agradecimiento, etc. (Entrevista al tutor), alejándose de la visión escéptica predominante. Por otro, presentaban descripciones más complejas sobre hechos atribuidos habitualmente a la falta de voluntad de los alumnos, y no siempre referidas al rendimiento académico:

Tutor: Tienen todo el miedo del mundo a que tú te les impongas por miedo a la autoridad, pero luego, como un perrillo faldero, te lo agradecen. O sea, sin complejos, un agradecimiento de éste, bonito, puro, sincero: “gracias por haberme dado esto, que yo lo valoro” [...] Jamás te lo hará eso un alumno sin que lo esté sintiendo. Lo sacan todo. Lo sacan todo a toda pastilla. No se

quedan las cosas: si se sienten avasallados, se levantan de clase y, no importa, se van. Son muy directos.

(Entrevista al tutor)

#### *6.1.9.2.2. Cualidades individuales*

La descripción de las potencialidades individuales de sus tutorandos ha sido también minuciosa, estando relacionadas con el ámbito académico y no académico. Estas hacían referencia a áreas diversas: habilidades artísticas y tecnológicas (para el dibujo, la música, la escritura de guiones, la expresión oral o destrezas vinculadas al sonido, la iluminación y la informática), capacidades en el ámbito social (cuidado y cohesión grupal, habilidades sociales, liderazgo, reconocimiento y escucha), el ámbito psicológico (superación personal y académica, madurez, equilibrio, tranquilidad, concentración, esfuerzo y disfrute) o de tipo general (inteligencia, creatividad y potencial físico) (Entrevista al tutor).

Uno de los rasgos más significativos en los relatos ha sido el de la descripción de las cualidades ocultas o más allá del comportamiento aparente de los alumnos. Es el caso de los relatos sobre A1 y A2, y su capacidad de cohesión del grupo, el liderazgo silencioso de A8, la erudición musical de A23, entre otros (Entrevista al tutor). Sin embargo, esto ha sido más evidente con aquellos que mostraban una falta de motivación ante el estudio o un comportamiento disruptivo, como A17 o A16:

Tutor: A16, una capacidad de concentración, aislado, con un bullicio [...] A16 toda la hora, hasta acabar, con una capacidad de esfuerzo, de concentración y de síntesis importante (se refiere al trabajo de preparación de materiales). [...] Me llamó mucho la atención la actitud negativa de A17, un chico que es muy hosco, con problemas y tal, y al ver que no podía hacer algo, coge y lo hizo. Lo sacó adelante y volvió a su estado hosco. Pero lo había hecho: "a partir de ahora no me andes". Luego salió al escenario. Con una capacidad oculta de "puedo hacer cosas, pero no quiero". Por diferentes motivos. Eso me sorprendió.

(Entrevista al tutor)

Aquí llama la atención la diferencia con lo expresado por otros profesores respecto a estos alumnos (Diario de observación). Las descripciones son complejas, incidiendo en los aspectos positivos, así como las causas o circunstancias detrás del comportamiento:

Tutor (en referencia a A12): Este chico está, tiene mucho miedo al fracaso, deja de hacer las cosas para no hacerlas mal [...] Es muy buena persona. Es un trozo de pan. Es muy atento. No es poco trabajador, lo que pasa es que tiene miedo. Pero hay días que está y otros días que no está. El día que está se queda callado, casi te diría que su estado natural es el de molestar. Y cuando está taciturno es porque está peor de lo normal. Casi parece al revés [...]. Y un chico que me quedó con ganas de conocer es A15. Ese chico, he de reconocer que pensaba que le faltaba bastante capacidad, que le costaba mucho. Luego me pareció bastante infantil. Con el paso del tiempo creo que me equivoqué con mis categorizaciones, y veo que es muy inteligente, más de lo que yo me creo y es bastante creativo. Este chico no se atrevía a leer en público [...] Y está saliendo de eso a pasos agigantados.

(Entrevista al tutor)

Las citas expuestas anteriormente se refieren a A15 y A12, dos alumnos repetidores que presentaban serias dificultades en la mayor parte de las áreas. En estos y otros casos, contrastaba el escepticismo de los docentes sobre sus posibilidades, con la petición de valoración adecuada y adaptación curricular por profesores como los de Compensatoria y el orientador (Diario de observación).

Además, cabe destacar la presencia de algunas cualidades reprobadas en las sesiones de evaluación y charlas informales con los docentes del grupo, como la “capacidad para la diversión” en el aula de Cuba:

Tutor: Es un crack, lo que yo no sé es qué. Falta tiempo, falta tiempo para conocerlos a todos, pero este chico tiene algo. Fíjate en A14: cuando les dejo castigados por haber hablado mucho, les hago estar en silencio. A todos menos a A14. A A14 le dejo que diga lo que quiera porque entretiene. Y se le va, se le va la cabeza de una manera. No se le entiende la mitad de lo que dice, ataques de risa. Es una persona muy feliz, muy feliz. Es muy, muy feliz y transmite su felicidad a la gente. ¡Eh, ojo! Él contagia. La hora de A14 le llamamos.

(Entrevista al tutor)

Por último, el docente destacaba la falta de comunicación actual entre los profesores, aspecto que impide conocer sus cualidades. La falta de organización en este sentido no permitiría acceder a esta información (Entrevista al tutor).

### **6.1.9.3. Cambios en el awareness de los alumnos**

#### **6.1.9.3.1 Reflexiones de los estudiantes**

En lo que respecta a los cambios sucedidos tras su participación en el proyecto, los alumnos destacaron en todo momento el referido a la unidad del grupo. Esta opinión, siempre confirmada por los estudiantes en las entrevistas, aparecía incluso cuando se les preguntaba sobre los cambios personales.

A6: A mí también me daba mucha vergüenza, porque lo dije por el grupo de la clase, pero que por hacer algo por la clase, que por qué, que era un papelito, poco, pero entre todos pudimos.

A3: Yo aprendí que podemos confiar en mis compañeros y sé que no me van a dejar tirada

A1: En que puedo confiar en toda la clase, que puedo confiar con los demás y eso.

(Entrevista al alumnado)

Más allá de este aspecto, el mayor número de referencias estuvieron relacionadas con la superación de la vergüenza y el miedo escénico a través de la actuación en el escenario:

A20: Me quitó la vergüenza, haber salido.

A15: Me ha ayudado porque yo de pequeño tuve muchos problemas con el pánico escénico y ahora, con lo de Mario Bross, me ha ayudado un poco a relajarme los nervios. Antes yo no podía salir a un escenario porque ya me ponía a llorar o hacía cualquier cosa.

A7: Pensé que lo iba a hacer mal, que me iba a poner nervioso, pero salí tranquilo, como si no hubiera nadie, como si todos fueran mis amigos, y salí y no pasó nada.

A5: Yo me he quitado la vergüenza. Ahora tengo menos vergüenza a la hora de hacer algo.

(Entrevista al alumnado)

En último lugar, aspectos como la socialización o la valoración de cualidades no valoradas tradicionalmente en las aulas se han mostrados decisivos:

A18: Vale para relacionarte con los demás.

A9: Antes sin hablar y triste.

Investigador: ¿Y ahora?

A9: Hablar con alguien, y jugar con alguien.

A12: Se relaciona conmigo. Ahora se relaciona conmigo, con A10, con A7.

Investigador: ¿Ha mejorado la opinión de vosotros mismos?, ¿cómo os valoráis?

A10: Yo siempre opino lo mismo. Siempre hay que ser positivo contigo mismo. Tampoco hay que, ¿sabes? Porque uno no estudie no quiere decir que seas bobo, ¿sabes lo que quiero decir?

A12: Que porque uno no estudie no va a dejar de ser la misma persona.

(Entrevista al alumnado)

Las respuestas de A9 y A18 tienen relevancia, en tanto que se trata de los dos alumnos que mayores cambios mostraron, evolucionando de una gran introversión en el aula a la participación y creación de vínculos con sus compañeros, aspectos relatados por los profesores del grupo (Diario de observación). Por su parte, las respuestas de A10 y A12, dos alumnos con grandes problemas de aprendizaje, el segundo de ellos en el Programa de Compensatoria, reflejan su demanda de valoración de las cualidades no académicas, aspectos que les llevaban a mostrar su rebeldía ante algunos de sus docentes. Más allá de estos aspectos, conviene destacar a un número considerable de alumnos que no encontraron cambios personales o se quedaron callados.

#### *6.1.9.3.2. Análisis del tutor*

Al preguntar al profesor por los cambios en las creencias y el autoconcepto de sus alumnos tras la función escolar, este señaló un crecimiento de la autoestima, ligada a la creación de un vínculo grupal y la confianza, en contraposición a los conflictos como modo de relación anterior:

Tutor: Sí, sí, sí. Si partimos del mundo de que eran una clase de deshecho, y dicho por ellos también: "Se equivocaron con nosotros". Mantienen un punto de reivindicación (...) Sí que tienen mucha más autoestima, porque creo que hay menos conflictos. Como han estado bien entre ellos, entre iguales, ahora sí que ya no tienen miedo, al menos conmigo, a quedar mal, a que se les imponga algo, porque ya hay una confianza y ya no surgen tantos conflictos en ese sentido. Yo ahora me puedo imponer en un momento como que tengo la autoridad moral, que me la he ganado, y se fían.

(Entrevista al tutor)

Por otra parte, los estudiantes parecen haber asumido las ventajas y la satisfacción de hacer las cosas juntos y de sacrificarse por el grupo.

Investigador: ¿Qué crees que es lo más importante que ellos han podido ver?

Tutor: Lo más importante, y esto me lo han verbalizado ellos es que hacer cosas juntos les puede llevar a mejor resultados [...] el adaptarse a las habilidades del grupo les ha enseñado que pueden un mejor resultado, pero ya no es el resultado: es la satisfacción, que esto es muy importante [...]. El hecho de que entre todos eligieran, entre todos participaran. Eso hizo que de forma natural todos se alegraran por el éxito común.

(Entrevista al tutor)

En segundo lugar, y en relación con su propio cambio, el tutor hizo referencia a los valores transmitidos por sus alumnos, entre ellos los de entrega y superación.

Tutor: Me he dado cuenta de que yo soy mejor persona al acabar el año que al empezar. Me han transmitido valores súper positivos mis alumnos, de entrega y de superación [...] Me he dado cuenta de lo privilegiado que he sido toda mi vida. En sentido socio-económico, familiar. Me dan ejemplos de superación que ¡ojstras!, darse cuenta de esto es importante, porque, ¿hasta qué punto tendría yo derecho a no apostar en clase por ellos?

(Entrevista al tutor)

No obstante, el docente planteó las grandes dificultades que supuso llevar a cabo un proyecto como el estudiado, entre ellas, la dificultad derivada de la excesiva carga de trabajo de los profesores, y la falta de tiempo y de recursos.

Tutor: ¿Voy a tener yo energía para dentro de 5 o 10 años y volver a hacer esto? Eso lo dudo. Quiero creer que sí, pero exige mucho [...] Lo decíamos antes: no está pagado, pero no es que no esté pagado, es que yo le he echado, para hacerlo bien, las horas que le tienes que dedicar para conseguir estos objetivos [...] No lo haría otra vez. No lo haría, y estaba encantado de haber ganado y tal. Se lo dije a mis alumnos: “Chicos, todo eso que he hecho con vosotros, a día de hoy, sé que esto va a cambiar y me voy a ir desintoxicando de lo que ha sido, pero no sé si sería capaz de meterme en otra ahora. Y veo a mis compañeros y pienso: es que llevan trabando 5, 10, 15 años trabajando, 20. Es que tengo 30.

(Entrevista al tutor)

Para superar estas dificultades, el profesor demandaba una mejor organización previa, un mayor control del profesor o la implicación de más docentes. En este caso, tal como se ha comentado en el apartado referido al modelo de este docente, las dificultades fueron solventadas con la dedicación y vocación mostradas.

Tutor: Te sientes muy realizado. Yo, hablando con mis padres: “Creo que he hecho el trabajo más importante del mundo”. Yo creo que mi dedicación es la más importante del mundo. O sea, yo lo siento así [...]. No se me llegó a ir de las manos, pero hubo un momento en que: “me va a pillar, me va a pillar”. Estaba muy cerca la representación y yo no les podía fallar [...] porque lo que no puedo hacer ahora es fallarles.

(Entrevista al tutor)

Estas percepciones del tutor fueron constatadas por el orientador en diferentes momentos de la entrevista. Estas hicieron referencia tanto a las actitudes como a la mejora académica de los escolares. En la segunda de las citas es relevante el papel que otorga el orientador a los aspectos afectivos y socializadores como motores del progreso académico:

Orientador: Este grupo cambió radicalmente, pero totalmente. Este grupo, esto fue en febrero, a partir de febrero cambió totalmente el grupo. Bajó la incidencia de partes, de los profesores, y mejoró el aprendizaje muchísimo. Mejoró el aprendizaje de todas las materias e, incluso, de las materias que se seguían dando de la forma tradicional. Pero se engancharon perfectamente a todo. Maduraron.

(Entrevista al orientador)

#### **6.1.9.4. Awareness de las necesidades de los alumnos**

##### **6.1.9.4.1. Reflexiones de los estudiantes**

La percepción de los estudiantes sobre sus propias necesidades tras acabar la representación hizo referencia nuevamente a aspectos vinculados a la identidad grupal, como la cohesión, la diversión, la confianza o la necesidad de relacionarse en el seno del grupo. Muchas de estas respuestas no referían explícitamente una necesidad, si bien esta se dejaba entrever en sus palabras.

A6: Se han unido y han hecho una actuación muy buena.

A7: Yo creo que a todos nos da ya un poco más igual el premio porque nos lo pasamos genial.

A6: Que nos divirtiésemos.

A7: Y fue súper gracioso todo.

A20: Necesitamos un tiempo de descanso [...] Que esté separado de estudiar.

A7: Nos unimos todos. Nos dimos cuenta de que si faltaba uno no podía funcionar [...]

A9: Necesito jugar.

Investigador: ¿Tener amigos?

A9: Sí.

(Entrevista al alumnado)



Del mismo modo, y al igual que en el *awareness* sobre los cambios producidos, el grupo de las chicas hizo referencia a necesidades individuales como la pérdida de la vergüenza, la valentía o la confianza.

A3: Dejar de tener menos vergüenza hacia los demás.

A2: Confiar un poco más en mis compañeros.

A5: La vergüenza, quitármela.

A4: Vergüenza y confianza. (continúan hablando sobre la importancia de perder la vergüenza)

(Entrevista al alumnado)

No obstante, a pesar de ser formuladas como percepciones individuales, estas están vinculadas al ámbito relacional, concretamente al de la necesidad de una mirada comprensiva por parte de los otros. No en vano, la preocupación por la burla de muchos alumnos estuvo siempre presente:

A3: A mí me acojona que se ríen de mí. Por eso no me presenté. (se ríen todos)

A1: Hay gente que no sabe bailar y se ríe, algunos pasos te equivocas. Eso no debería ser así.

(Entrevista al alumnado)

En último lugar, y relacionado con la creencia de ser clasificados como un grupo sin capacidades, algunos estudiantes aludieron a una de las motivaciones durante todo el proceso: demostrar a los profesores y alumnos de otras clases sus capacidades: Ello implicaba para alumnos como A15 la necesidad de creer en el grupo:

A15: Casi todo el mundo no confiaba en nosotros y casi todas las clases piensan que nosotros no podemos hacer algo por nosotros mismos. Entonces, si ellos quieren, ellos pueden, porque si ellos creen en sí mismos ellos pueden confiar en que pueden hacer cualquier cosa.

(Entrevista al alumnado)

#### *6.1.9.4.2. Análisis del tutor*

Al preguntar al tutor por las necesidades percibidas por sus pupilos, este situó la “afirmación de su persona en un grupo de iguales” y la valoración

externa como las más importantes, relacionadas con el comportamiento y cambio de los alumnos.

Tutor: Su competición no sigue las mismas normas que las nuestras. Ellos están a la afirmación de su persona en su grupo de iguales [...] Porque tú les hayas puesto un parte no están deprimidos, porque los padres no les riñen por ese tipo de cosas y tal. Pero, si les dejas mal delante del grupo de clase, lo sufren mucho, y antes que quedar mal, se enfrentan a ti [...] Ahora es todo no quedar mal, no quedar mal, no quedar mal. La construcción de su ego es mucho más. Yo tenía mis traumas y mis inseguridades, pero me callaba y las fui pasando, pero esta gente se da de cabeza contra ellas. A mí me sorprende muchísimo. Están muy condicionados por eso.

(Entrevista al tutor)

En segundo lugar, el docente constató un pequeño cambio en las percepciones y comportamiento de los estudiantes sobre los conflictos del aula, en concreto sobre la necesidad de razonar, evitando comportamientos irracionales y dramáticos.

Tutor: Se han dado cuenta de que tienen que razonar las cosas. Reaccionaban al conflicto de una manera muy irracional, muy infantil, muy. Ya no patalean y lloran, pero casi. De verdad que se acercan mucho a ese punto Infantil [...] Y yo les digo, ¿pero no puedes preguntarme por qué? ¡Tranquilo, chico!

(Entrevista al tutor)

Por último, cabe destacar que todas las referencias a la importancia de la identidad grupal por los alumnos se vieron reflejadas en un cambio en el comportamiento de estos. Así, el comportamiento en ocasiones irracional o dramático descrito por el profesor dio paso a una mayor cooperación.

Tutor: Una vez cogieron el tema del grupo han pasado cosas. Eso lo cogieron [...] Un día hubo les estuvieron dando una clase en el aula de diversificación y la dejaron sucia. Automáticamente, la reacción fue ir todos a limpiarla, al haber hecho lo de Mario Bross. ¡Qué bueno! Yo se lo iba a decir, pero lo hicieron.

(Entrevista al tutor)

En relación con lo anterior, cabe destacar que el comportamiento y actitud de los alumnos en episodios como este no era la misma. El tutor destacó en este sentido que incluso alumnos más inadaptados, como A10 y A11, cambiaron su actitud.

Tutor: Fíjate que me quedo con lo positivo de que no se ríen del compañero. Bueno, es una manera de no agredir, porque al principio sí que había un poco de desprecio por toda la idea de hacer algo para carnaval y tal. Sin embargo, la inercia de toda la clase les hizo aceptarlo y ya no lo cuestionan.

(Entrevista al tutor)

Además, el cambio más significativo derivado de la asunción de una identidad compartida estuvo relacionado con los aspectos afectivos y relacionales, en concreto con una evolución desde el conflicto hasta la cooperación, la amistad y la sinceridad.

Tutor: Ellos me han contado que ahora se tratan mejor, más allá de las crisis de clase, que yo ya las conozco [...] Ahora son muy amigos. En esta clase se llevan muy bien, y hay que decirlo, esta dinámica fue un cambio muy importante en ello [...] Y han llegado a un nivel de sinceridad, de unos con otros. (narra anécdotas de bromas entre alumnos que antes se enfrentaban)

(Entrevista al tutor)

## **6.2. SEGUNDO CASO: ELABORACIÓN Y PARTICIPACIÓN EN UNA COREOGRAFÍA GRUPAL**

### **6.2.1. Introducción**

El presente caso se centra en la creación y participación de un grupo de estudiantes de tercero de ESO en una coreografía sobre un tema de rock, acompañados de varios músicos, con el fin de estudiar los procesos de *awareness* surgidos y su vinculación con un modelo humanista de aprendizaje. Así, el propósito ha sido el de describir e interpretar las percepciones y creencias de los participantes, analizando los cambios surgidos en su comportamiento. La importancia de este caso está vinculada tanto a la posibilidad de estudiar las dinámicas y conflictos surgidos en el ámbito del trabajo colaborativo, como en la potencialidad de este tipo de representaciones para cambiar las creencias de los alumnos de un modo significativo.

Por otra parte, cabe preguntarse por la pertinencia de este tipo de proyectos artísticos en los centros educativos. Así, dentro de las posibilidades expresivas que pueden plantearse en la escuela secundaria, en el marco de las actuaciones que van más allá del currículo oficial, la creación y representación de coreografías en los festivales de fin de curso es una de las preferidas por los escolares. De un modo casi unánime, estos valoran esta práctica y reconocen

ser una fuente de motivación y de mejora de las relaciones sociales en el centro. Esta postura contrasta además con la posición de algunos profesores, que no otorgan en su mayoría estos significados, provocándose en muchos momentos del proceso tensiones entre ambos.

La representación referida en este caso está enmarcada en el festival de junio, uno de los actos más esperados por buena parte de los alumnos, en especial los más pequeños. Al igual que el celebrado en Navidad, o el mismo Certamen de Carnaval, representa uno de los días más bulliciosos, dedicado a la celebración del final del curso escolar. Cabe destacar que este festival tiene una larga trayectoria en el centro y ha presentado cambios a lo largo del tiempo, pasando de ser una representación de piezas musicales y teatrales elaboradas en la clase de Música y/o Teatro a ser un conjunto de muestras elegidas, organizadas y trabajadas por los propios alumnos, con el apoyo de uno o dos profesores. Este cambio de formato no ha estado exento de fuertes tensiones, relacionadas con las horas y espacios para los ensayos, la delegación de funciones de organización y cuidado de materiales en los estudiantes, o el debate y elección en la Comisión de Coordinación Pedagógica del papel que tienen este tipo de eventos. En este sentido, y al igual que en el Certamen de Carnaval del centro, ha servido para evidenciar las tensiones en la concepción educativa de los docentes, entre los que otorgan un valor absoluto a la enseñanza tradicional en el aula y aquellos partidarios de conferir un carácter formativo a estas actividades.

En lo que respecta a las cualidades de este evento, destaca la autonomía en su organización y desarrollo, fundamentalmente la creación en los últimos años por los estudiantes de una estructura para la puesta en marcha de estos eventos. Esta, que incluye técnicos de sonido, presentadores, colaboradores, encargados de la seguridad y la comunicación, supone un gran trabajo, no reconocido en muchos momentos por los profesores y otros miembros de la comunidad educativa, en palabras de los propios estudiantes. Igualmente, la participación de los alumnos en la mayor parte de decisiones del festival incluye el referido al tipo de actuaciones. Este incluye las más demandadas por los educandos, incluyendo coreografías, canciones y piezas

instrumentales de música urbana, tanto de los últimos éxitos como de otros más clásicos, y con una gran aceptación de los temas latinos, debido a la gran cantidad de estudiantes de estos países. Además, otra cualidad de estos eventos en los últimos años ha sido el cambio en las actitudes del público durante el festival, que ahora son más respetuosas, aspecto trabajado largamente por alguno de los profesores y, ahora, el equipo organizador.

Por último, cabe destacar la apertura de este y otros certámenes del centro a la comunidad educativa, siendo frecuente la asistencia de alguno de los padres y familiares de los alumnos participantes, o de alumnos de los colegios de Primaria cercanos, a menudo para recibir los premios en los concursos abiertos convocados por el instituto.

## **6.2.2. Contexto**

### **6.2.2.1. Los alumnos**

El grupo analizado está formado por 18 estudiantes, 14 de ellos pertenecientes a tercero de ESO (14 a 16 años), además de la cantante, el guitarrista y el baterista, de 17 y 18 años. Una parte de ellos tenían experiencia en actuaciones musicales o coreográficas previas en el instituto. Es el caso de A1, A2, A5, A4, A6, A9, A10 y A11. Por el contrario, el resto no había participado en las mismas. Dentro de estos últimos, cuatro alumnas reconocían tener mucha vergüenza e, incluso, una de ellas, pánico escénico, eligiendo participar en funciones de apoyo (propuesta de ideas, vestuario y maquillaje).

El nivel socio-económico de estos alumnos muestra diversidad, si bien en su mayoría es medio-bajo, teniendo en cuenta la zona en donde se ubica el centro, y las conversaciones con los alumnos y los profesores. Los alumnos del caso tienen motivación por el estudio y unos resultados bastante satisfactorios, con padres que han mostrado en su mayoría interés por su evolución. Los propios estudiantes reconocen preocuparles mucho la obtención de bajas calificaciones, siendo este el principal motivo aludido para su esfuerzo.

La procedencia de todos ellos es, además, diversa, con 7 de origen latinoamericano (Colombia, Venezuela, Chile, Ecuador), 6 españoles y 1 filipina. La integración ha sido, en este sentido, total, sin cuestionarse en ningún

momento el origen de sus compañeros. Esto no deja de ser un reflejo de la integración y tolerancia existente en el instituto.

En lo relativo a la configuración de los estudiantes durante el estudio, cabe destacar una gran heterogeneidad en los estilos de trabajo en los ensayos, así como dificultades para establecer relaciones empáticas en algunos casos. De un modo orientativo, he asignado etiquetas que pueden ayudar en el posterior análisis del caso.

#### **6.2.2.2. Un alumno como director**

A1 es, sin duda, la referencia artística del grupo. Este alumno de 15 años lleva bailando desde que era niño, de la mano de su padre, también bailarín. Cada una de las coreografías mostradas en los anteriores certámenes le han hecho muy popular. A su gran calidad en la ejecución del movimiento, a un nivel profesional, se unen toda una serie de cualidades para el baile y los estudios, reconocidas por muchos de sus profesores. Entre ellas, su capacidad de improvisación y creación, la capacidad de esfuerzo, siempre metódico y riguroso, su tranquilidad para afrontar los errores que surgen o su gran humildad. Todas ellas parecen haberse forjado en el trabajo minucioso y disciplinado del baile, como he podido comprobar en un ensayo particular dirigido por su padre.

A1 es aceptado desde un comienzo como el director del grupo por casi todos sus compañeros, si bien su perfeccionismo y estilo casi profesional en los ensayos no gustaba a algunos.

#### **6.2.2.3. Los alumnos conciliadores**

A lo largo del estudio, los comportamientos y actitudes empáticas de cuatro estudiantes han resultado fundamentales en la resolución de los conflictos. Sin su mediación, no hubiera podido continuar la actuación prevista. Se trata de A2, A3, A5 y A6, alumnos que muestran también una gran capacidad de esfuerzo tanto en los ensayos como en el estudio del aula.

Dos de ellos tienen bastante experiencia en anteriores actuaciones en el centro, A2 en el baile, de la mano de su amigo A1, y A5 tanto en el baile como

en el canto. El primero destaca por su afán de perfección en todas sus realizaciones, aspecto que le lleva a severos bloqueos. Por el contrario, A3 y A6 no han actuado previamente y están muy motivados.

#### **6.2.2.4. Los alumnos rebeldes**

Con un comportamiento muy distinto al anterior, A8, A7 y A4, muestran gran variabilidad en su conducta y, en el caso de las dos últimas, en la asistencia a los ensayos. Son alumnos trabajadores y emotivos, que atraviesan problemas personales serios, lo cual se hace notar en los conflictos del grupo. La primera de ellos, A8, solo mantiene relación con los demás en los ensayos, a los cuales falta intermitentemente. A7 y A4, por su parte, mantienen una actitud rebelde en el grupo. En particular, A4 ha mantenido continuos enfrentamientos con el director, A1, al no aceptar su autoridad.

#### **6.2.2.5. Las ayudantes**

Las alumnas 12, 13, 14, 15, 16, 17 y 18 han decidido hacer funciones fuera del escenario, dando ideas, ayudando en la coreografía, el maquillaje o en los vestidos a escoger. En la mayoría de ensayos, salvo en la semana última, han asistido y animado a los bailarines. El primero de ellos, A12, tiene una dilatada experiencia bailando junto a sus amigos A1 y A2, y ha aportado numerosos consejos durante los ensayos. Por su parte, A13 reconoce que le gustaría participar como bailarina si bien el pánico escénico se lo impide (ha participado en los ensayos, aunque no en la actuación). De un modo parecido, A15, A16 y A17, amigas inseparables, rechazan cualquier oferta de participar en el baile, diciendo no valer para esto. Ellas reconocen tener vergüenza a mostrarse en una función delante de todo el instituto, y preferir ayudar en otras tareas, al igual que A14. Por último, A18 ha abandonado los ensayos tras casi dos meses ensayando, aludiendo motivos personales.

#### **6.2.2.6. Los músicos**

En último lugar, la presencia de A9 (cantante), A10 (guitarrista) y A11 (baterista) ha resultado fundamental en el planteamiento y evolución del

montaje. Por una parte, son alumnos mayores respetados por los noveles bailarines. Por otra, tienen un bagaje musical grande (los dos primeros han actuado en todas las funciones desde que estaban en 1º de ESO), contando además con una gran experiencia musical. En el presente estudio ha sido frecuente verlos intervenir en las peleas que se originaban en los ensayos. El papel de A9 y A10 es, por otra parte, fundamental en todos los certámenes musicales del centro (tres al año), asistiendo en ocasiones a las clases regulares de Música y siendo referencia para otros estudiantes.

En la última semana de ensayos, al trabajar conjuntamente los músicos y los bailarines, ante la dificultad que suponía encajar el ritmo, los primeros tomaron la decisión de suprimir la batería y no llamar a un bajista, planteando un modelo mixto, con el acompañamiento grabado, y la voz y la guitarra en directo.

### **6.2.3. Origen y etapas de la actuación**

El origen en la elección de esta canción tuvo lugar en una de las clases de música del grupo de 3º D. En esta sesión había venido A9, una de las alumnas veteranas del instituto, a interpretarla delante de los noveles alumnos. Era una práctica habitual dirigida tanto a acostumar a los cantantes a enfrentarse a un público desconocido como a motivar a los jóvenes estudiantes y ejercitarse como oyentes respetuosos y críticos. Tras oír a A9, algunos de ellos se mostraron cautivados y quisieron acompañar la interpretación. Tras probar varias versiones instrumentales con letra, escogieron la del juego *Just Dance*, donde aparecía como una coreografía con los pasos y movimientos secuenciados. La mayor parte de la clase acabó uniéndose al baile, el cual repitieron una y otra vez, en un ambiente de euforia como no se había visto antes en el aula (Diario de observación). Tras esta sesión en el aula de Música, los alumnos pidieron seguir ensayándola en clase, proponiendo algunos de ellos crear una nueva coreografía para interpretar en el festival de fin de curso.

Por su parte, el tema elegido y que sirvió para la coreografía es la popular canción de Fred Mercury, *Crazy little thing called love*, publicada el 5 de octubre de 1979 en el álbum *The Game*, e interpretada por la banda de rock



inglesa *Queen*. Se trata de un tema escrito en estilo *rockabilly*, que llevó al legendario grupo al puesto primero en las listas de éxitos de Estados Unidos. La predilección de los alumnos por este tema tenía que ver, según sus palabras, con el ritmo pegadizo, la fuerza de la canción o el modo de cantar del intérprete (Entrevista al alumnado). A10, el músico más veterano del instituto, y guitarrista en esta y otras actuaciones, hacía referencia a la importancia que tiene esta música en los estudiantes de su generación. No en vano, los temas de rock han sido recurrentes en las interpretaciones de los alumnos en los festivales del centro (Entrevista al guitarrista).

En lo que respecta a la puesta en marcha de esta actividad, cabe destacar que los alumnos tuvieron un grado elevado de libertad a lo largo del proceso: en la elección del tema, la creación de la coreografía, en la posibilidad de participar como bailarines o en otras funciones (vestuario, maquillaje), o en la planificación de los ensayos en horario no lectivo. Todo ello redundó en una gran motivación si bien planteó dificultades en la resolución de conflictos surgidos en los ensayos. Estos mostraron dos momentos bien diferenciados, a tenor de lo observado y dicho por los alumnos, que fueron desde los ensayos más libres hasta una planificación rigurosa de los mismos en el salón de actos y el aula de música. En las primeras sesiones, los alumnos que decidieron participar mantuvieron en buena medida la euforia del día inicial. Fue a partir de la tercera semana de ensayo cuando empezaron las desavenencias y los problemas, incidiendo en estos diversos factores, tanto personales como sociales y de estilos de aprendizaje:

A1: Al principio iba bien, porque empezaron todos, cuando dijeron que iban a bailar, pero luego, porque parece que ya se aburrían y ya no querían bailar más, y ya no tenían tantas ganas como al principio. Se molestan porque están encima de ellos.

A3: Pues sí, empezamos con ilusión por el baile y también es cierto que se fue desapareciendo progresivo. No sé, yo creo que ahora tenemos más ganas de bailar.

(Entrevista al grupo 1)

Uno de los aspectos más relevantes a partir de ese momento fue el relacionado con las dificultades de algunos estudiantes para una comprensión

empática, tomando esto para ellos mayor importancia que las cuestiones técnicas y musicales de la coreografía:

Investigador: ¿Cómo han ido los ensayos? ¿Qué tal la coreografía?

A6: Hemos cambiado un montón de cosas. Peor que antes, porque cada uno da su idea, da su idea y, yo qué sé, la gente no está de acuerdo, y después lo hacen gritando y no sé qué. Y A4 después, y A1 y A7, y A4 con todo el mundo, y que todos explotan.

A5: Se pelean, siempre que ensayamos, siempre todo el rato [...] Los que más se pelean son A4 y A1.

(Entrevista al grupo 2)

Los continuos conflictos en los ensayos fueron protagonizados siempre por los alumnos mencionados, en especial por A4. Además, las cuestiones a las que aludieron estuvieron vinculadas al rol o importancia dentro del grupo, los aspectos relacionales, el compromiso en la asistencia a los ensayos y la fidelidad al grupo, tal como veremos a continuación.

#### **6.2.4. Dificultad para establecer relaciones empáticas**

##### **6.2.4.1. Conflictos entre los alumnos**

Antes de las cuestiones relacionadas con la propia coreografía, conviene señalar otras de tipo relacional como las disputas en los ensayos. Para entender este aspecto, en primer lugar, conviene tener en cuenta que se trataba de un grupo heterogéneo con varios alumnos con fuertes caracteres y comportamientos en ocasiones disruptivos. Detrás de la mayoría de estos, aparecían situaciones personales y familiares a tener en cuenta (casos de A8, A7 y A4, expuestos por el orientador en la entrevista). Esto se hacía notar en los ensayos:

A2: A7 es como que le dices un fallo y ya se enfada o se pone, así como, ¿por qué me gritas, por qué me gritas? Cristina nunca viene, salvo alguna tarde que viene (se ríen).

(Entrevista al grupo 1)

Otro alumno con fuerte personalidad, A4, estuvo totalmente comprometido con la actuación, y mantuvo en muchos momentos un

comportamiento autoritario y dominante, plasmado en muchas de las observaciones y testimonios:

A4 (gritando): ¿Pero ¿quién dijo eso? Si yo les dije a. A ver, si yo les. Es lo que a mí. Se lo dije a él en el salón de actos. Eso es lo que más me cabrea, porque se lo dije.

I (con tono suave): A ver, A4, te voy a pedir que digas esto más suave y con más cuidado.

A4: Voy a hablar más [...] ¿Sabes? Entré, quedé con ellos y A1 estaba viendo bailar a los de salsa, y el único que me puso cuidado fue A2. Dije, “A1, ¿tú te estás enterando que no sé qué?”

(Diario de observación)

Este estudiante, foco de la atención de sus compañeros en casi todos los ensayos, parecía demandar con sus continuas quejas una atención continua. Sus disputas tomaron en ocasiones un carácter dramático:

A4 (visiblemente enfadado): Pero, a ver, que tenemos que decir algo, que te calles tú porque tengo que decir esto a A7 [...] Como ya lo habíamos dicho la otra semana, hay varias opiniones.

(Diario de observación)

Estas no eran las únicas personalidades que sobresalían en este grupo. A8, citada anteriormente, faltaba a muchos ensayos y clases para atender una situación familiar. A pesar de ello, y de las críticas de sus compañeros mantuvo su decisión de participar en el baile. Otro, A1, el director y artífice de llevar a buen puerto la parte coreográfica, tenía un carácter opuesto a los citados antes, perfeccionista y exigente, orientado en el trabajo de los pasos y movimientos sin concesiones. Frente a estos, cuatro alumnos (A3, A6, A5 y A2) mostraron un carácter más silencioso, conciliador y trabajador que posibilitó que el número no se suspendiera.

A2: Yo siempre lo veo bien. Me salgo del instituto, como como el correcaminos y vengo aquí para ensayar.

A3: Pues yo creo que puedo hacerlo más, pero me estoy esforzando más.

A6: Aunque al final no sea tan bueno lo que sea, ayudo a la gente. Me da cosa. Yo qué sé. Si alguien tiene dificultad de hacer algo, voy y lo intento ayudar o lo que sea.

(Entrevista al grupo 1)

En segundo lugar, cabe resaltar que la mayoría de los conflictos surgidos estuvieron relacionados con la dificultad para otorgar la autoridad a un compañero, o la rebeldía ante los comportamientos autoritarios.

A1: A veces quiere tomar el control de las cosas. (en referencia a Jeffrey)

A4: Soy muy impulsivo. En mi casa discuten mucho conmigo porque desde pequeño soy así. Si no me dejo mandar en mi casa, mucho menos aquí [...] Soy hipersensible a eso.

A3: No sé, a mí no me molesta [...] pero vas a tener el mando siempre. (en referencia a Jeffrey)

Investigador: ¿Estáis de acuerdo todos?

A2: Sí, vamos. A mí un poquito me rebota cuando yo quiero decir, aportar algo y no me da tiempo.

A4: Lo que menos me gusta de A1 es que, no me gusta que me manden, pero como que él hay veces que lo intenta, pero no puede. Y ahí es donde estoy mal con él y empezamos a discutir, e influye en el grupo.

(Entrevista al grupo 1)

Por último, las disputas en los ensayos tuvieron relación con toda una serie de historias personales que parecían tener mucha importancia en estos alumnos adolescentes. Cada una de estas ocupaba mucho tiempo en los diálogos y testimonios de los participantes. Se referían a antiguas y actuales relaciones de pareja, y lealtades o traiciones entre amigos, interfiriendo todas ellas en gran medida en el progreso de la coreografía. La primera de ellas tenía como protagonistas a A1 y A7, que participaban en el baile y de una relación anterior, y la actual pareja del primero, una cantante con experiencia en los festivales del centro. En torno a ellos, se creó un conflicto con dos bandos, en el que tomaron parte compañeros como A14, A9 o A4, y que llegó a ser preocupante.

A9 (cantante): Está teniendo problemas con Moisés porque la grita.

A14: Es que Moisés lleva un mes que se está subiendo mucho desde que tiene novia, profe. Y yo se lo he dicho.

A9: No la puedo ni ver. No, a ella.

A14: Yo tampoco.

(Entrevista al grupo 2)

El segundo conflicto serio, que enfrentó a A7 y A13 con A8, estuvo ligado a la pérdida de confianza entre amigas, y acabó aislando a la última del grupo de baile. Resultó muy relevante la influencia que estos conflictos

generaron en el ambiente y el devenir musical de los ensayos, estando a punto de suspenderlos. Sus efectos más visibles se concretaron en la ausencia de algunos participantes a los ensayos en las dos últimas semanas.

A1 (en tono conciliador): ¿Por qué ahora estás enfadado? (pausa) Ya hemos hablado las cosas.

A4: Yo no estoy enfadado solo de hoy (en tono algo agresivo). Yo estoy picado desde el viernes, y se lo dije al profesor. Dije, “si A1 no avisa ni nada. Yo no es que entienda que tú tienes problemas en tu casa y yo digo, “¡pues a mí que me importa!”. Porque no, eres mi compañero y tienes problemas. Vale, yo lo entiendo. Pero todo el mundo, cuando no vienes, si no, envía un mensaje para avisar que viene tarde porque tuvo problemas. Por eso yo vengo picado desde el viernes, porque te fuiste con tu novia.

Investigador: espera (intento tranquilizarle).

A4: A ver, viniste y te fuiste y no nos dijiste nada. Se lo dijiste solo a A2 como si yo no fuera el, o sea, el subdelegado del grupo.

(Diario de observación)

#### **6.2.4.2. Un alumno como director de la coreografía**

La falta de una comprensión y cooperación en el grupo de baile parecía estar relacionada con los roles otorgados al director y los bailarines. Este era el punto de mayor discrepancia, ya que el ritmo elevado en el trabajo, con muchos ensayos y un nivel de exigencia alto parecía ser compartido por todos.

A1, el alumno que dirigía la coreografía (y también bailaba) era meticuloso, exigente y seguía consideraciones técnicas y musicales. En los ensayos se comportaba como un verdadero coreógrafo profesional, deteniendo la música si era necesario, trabajando los aspectos fundamentales de la posición y movimiento de cada bailarín, buscando en cada repetición una mejor coordinación, precisión, sincronización con la música, etc., sin desfallecer en ningún momento. No en vano, había seguido estas rutinas desde que era pequeño. Sus compañeros seguían sus indicaciones sin dar muestras aparentes de estar en desacuerdo (tampoco de apoyo), a excepción de Jeffrey, que le disputaba el liderazgo en cada una de las sesiones.

A4: A ver, vamos a practicar el final de Jeffrey y ya está. Y no, estás haciendo el final del mismo vídeo [...] Y yo te lo dije cuando llegué.

A1: No puedo cambiar el final, primero porque hay cuatro tiempos en los que falta. Tenemos que rellenarlos con algo, y no con esto que estamos rellenando.

Luego, ya en el final, casi en el final hacemos lo que tú dices. Pero es que yo estoy armando ahora todo. Todavía no lo tengo claro todo.

A4 (enfurecido): La verdad es que hoy no quiero hablar contigo. Esa es la verdad. Si no, hablaría contigo y lo planearía, pero hoy no quiero hablar contigo (A4 sigue increpando a A1 durante un rato largo).

(Diario de observación)

Esta actitud competitiva de A4, documentada en todas las observaciones realizadas y en las manifestaciones de los compañeros, contribuía a la creación de conflictos, alejando la posibilidad de establecer relaciones comprensivas y de cooperación. Cabe destacar que las argumentaciones de A4 no eran musicales o técnicas sino de tipo personal, saltando inmediatamente cada vez que recibía indicaciones en el baile, habitualmente ante el silencio de los compañeros. Por el contrario, las razones de A1 hacían referencia a la necesidad de un trabajo profesional y riguroso en los ensayos:

A1: Es que, vale. Una cosa, es decir, “no, no me gusta porque no está quedando bien”. Espérate. Primero lo armamos, lo acabamos y vemos qué tal queda [...] Cuando estoy preparando esto en casa estos no ven las cosas antes que yo. Yo las veo antes.

(Entrevista al grupo 1)

El joven coreógrafo mostraba en las entrevistas la necesidad de un director que trabajara con autonomía, antes que la participación de todos desde un comienzo en la toma de decisiones especializadas:

A1: El problema es que a mí me molesta que, mientras yo me estoy inspirando se meta alguien a darme ideas diferentes. Déjame que termine lo mío, luego tú ya si quieres opinas. Pero es que no, yo estoy hablando de danza [...] Pero siempre que llevan mal el paso siempre hay una, “pero es que tal, es que tal, es que tal, es que tal”. ¡Deja que lo termine! [...] Yo lo único que quería era montarlo todo, pero es que son impacientes y quieren montarlo todo a la vez [...] “¿Cómo vamos a hacer esto? ¿Cómo vamos a salir?” Primero, tengamos una base de todo. Luego ya, si queréis, trabajamos sobre esa base.

(Entrevista al grupo 1)

Esta visión referida no era siempre compartida en el grupo estudiado, salvo por alumnos como Ismael, amigo de A1, y de quien había aprendido a bailar. Esta discrepancia en el rol del director y los danzantes dificultó la posibilidad de la cooperación y unión dentro del grupo.

## **6.2.5. Ensayos finales**

### **6.2.5.1. Aumento de los conflictos**

Durante las dos últimas semanas, coincidiendo con la conclusión de los exámenes finales, los alumnos ensayaron durante gran parte de la mañana, además de varias tardes. Esto obligó al orientador, e incluso a mí mismo, a prever los lugares de ensayo, dado que otros profesores no asumían esta labor. Durante este período aumentaron en gran medida las tensiones y conflictos en el grupo de baile, estando el desencuentro entre A4 y A1 a punto de poner en peligro su participación en el festival:

A1: ¿Te refieres a que están hablando de mí?

A4: No hablan de ti, no hablan de ti, sino que opinan del baile y no te lo dicen a ti por eso mismo, por tu carácter y esto, porque, a ver, no es que les caigas mal y esto, sino que, a ver [...] Y yo no voy a decir, “a ver, eso me lo dijo, porque le da vergüenza o le da”

(Diario de observación)

El propio A4 insinuó la posibilidad de dejar el baile la semana anterior a la actuación:

A4: Al final, yo no estoy a gusto con el baile. Yo estoy bailando porque me propuse y empecé con muchas ganas y eso, pero ahora, a últimos, yo ya no estoy a gusto.

A1: Una cosa, que a mí no me importa salir de este baile. Yo dirijo el baile y quedo como el director, y ya está.

A4: A ver, que yo voy a seguir bailando hasta el final, y eso.

(Diario de observación)

Tras llegar a este estado en las relaciones, los propios alumnos buscaron ayuda de personas como los alumnos mayores que participaban en la actuación (A9 y A10), o del orientador, que mostraba siempre un carácter comprensivo, y de mí. Parecía evidenciarse la dificultad de estos estudiantes para gestionar los conflictos en una actuación sin la ayuda de un adulto:

A6: Tenemos que hablar contigo. A ver, hemos tenido problemas.

Investigador: Vamos a hablar. Vamos a tener una reunión de grupo.

A8: A ver, si es lo que he dicho. Empezó a gritar. Me pilló fina. Como no me callo yo tampoco. Y dije, vamos a hablar todos, y no hacen ni caso.

Investigador: Una reunión de grupo, con el orientador y conmigo. Cuando queráis: hoy, mañana, el lunes o cuando sea.

(Diario de observación)

### **6.2.5.2. Compromiso grupal**

Tras la petición de los alumnos de una reunión, dos días antes del festival de fin de curso, estos expresaron sus inquietudes, con momentos en donde no parecían escucharse, si bien no era sino una repetición del conflicto ya descrito entre A4 y A1. Era un punto sin salida aparente y se les ofreció tomar una decisión definitiva:

Investigador: A ver, cuando quedan dos días de ensayo, ya no hay tiempo de decir, de cambiar [...] Si está, está. Y si no está, no está, y no pasa nada. Pero otra cosa es que cuando estamos a dos días de actuación hay que decidir.

A4: A ver, he tenido malos rollos con A1 y no ha sido ya como para decir, “a ver, no me vuelvas a hablar” y, a ver, él y yo nos hablamos.

Investigador: Es el momento de decirlo: ¿Alguno está incómodo por bailar, no quiere hacerlo? Yo voy uno por uno. A ver, A2 ¿tú vas para adelante?

A2: Sí

Investigador (a A1): ¿Tú vas para adelante?

A1: Sí

Investigador: Has dudado. (se ríen) (todos los alumnos responden afirmativamente)

(Diario de observación)

El último compromiso era con la aceptación de A1 como director en el ensayo final (Diario de observación):

Investigador: ¿Vamos a aceptar que él dirija el ensayo general? (todos responden afirmativamente o asienten)

A4: Sí, pero si no quieres malos rollos como dices tú.

Investigador: Escúchame. La pregunta es esa. ¿Él dirige? (A4 asiente)

En el ensayo general del martes, que se amplió durante varias horas lectivas, interpretaron la coreografía junto con A9 como vocalista, con muchos nervios y tensión de los bailarines. Al día siguiente, el día del festival, ensayaron aún varias veces el tema. El nivel de exigencia había sido máximo en las últimas semanas y estaban muy nerviosos (Diario de observación).

### **6.2.5.3. Rol de los alumnos mayores**

A9, además de su papel como vocalista, tuvo otro importante. Al estar presente en bastantes de los ensayos del grupo de baile, especialmente en las últimas semanas, tomaba parte en los mismos, corrigiendo aspectos musicales,



regañando a los danzarines en sus conflictos y contándome el devenir de la actuación:

A9 (cantante): J, yo te voy a hablar sobre el baile. Quedan dos semanas para la actuación y el baile lo están ensayando mal. Lo están ensayando, vale, sí, pero es que todavía le están cambiando los pasos. Se están liando un montón [...] Y yo no sé si va a haber sitio para cantar [...] Es que a mí el baile. Hombre, a mí el baile me encanta, pero es que.

(Diario de observación)

En estos y en otros números musicales en los que esta alumna participaba, era frecuente verla poniendo normas y límites a los alumnos más pequeños, o enseñando aspectos de técnica vocal a las nuevas cantantes. Siempre que venía a clase de Música los estudiantes mostraban respeto y admiración por ella. De igual manera, las apariciones e intervenciones de A10, el guitarrista, eran muy apreciadas (Diario de observación).

El trabajo de A9, A10 y A11 en la interpretación de *Crazy little thing called love* fue totalmente diferente al descrito en la coreografía, muy profesional, atendiendo exclusivamente a cuestiones musicales. Estos alumnos, en especial los dos primeros, contaban con muchos años de experiencia y muchas interpretaciones en los certámenes del instituto. A9, como solía ser costumbre en ella, la tenía preparada con mucha antelación, y A10, gran músico de escenario necesitó unos minutos de escucha para interpretarla perfectamente. El ensayo crucial tuvo lugar el viernes, la semana anterior a la actuación. Este fue organizado a petición de A1 (director), preocupado por la sincronización entre la música (en directo) y los bailarines: “Me gustaría practicar una vez, solo para ver. Quiero practicar una vez con ellos, y lo veo” (Diario de observación).

En este ensayo, A11 (baterista) no logró solucionar los problemas que venía mostrando con el ritmo base de la canción. A10 (guitarrista), A9 (cantante) y A1 (director) se decantaron por una versión instrumental grabada con la interpretación de voz y guitarra.

Más allá de este ensayo, A9 estuvo preocupada desde la semana anterior a la actuación por los aspectos escenográficos, por la colocación de los bailarines, los músicos y ella misma:

A9 (cantante): Yo no sé si va a haber sitio para cantar ahí.

Investigador: No, pero eso lo miramos cómo lo hacemos. Ellos tienen que estar más para atrás porque tú tienes que estar delante.

A9 (cantante): Pero es que tiene que estar la batería también, y la guitarra y el bajo.

Investigador: Ya, pero eso atrás del todo. Quitamos todo lo que hay. Vamos a quitar todas las mesas, pero lo hacemos ya. Yo vengo una tarde, quitamos todas las mesas, todo, y ponemos ya la batería. ¿De acuerdo? Dejamos hueco para la batería.

(Diario de observación)

Por último, la implicación de A9 (cantante) y su papel en la creación de vínculos y relaciones empáticas se mostró no solamente en los ensayos sino también en reuniones informales como la tuvieron las chicas para hablar del vestuario a llevar en la actuación. A partir de una charla informal entre A9 y tres chicas del grupo, se juntaron todas las estudiantes y hablaron largamente de todas las posibilidades para el evento (vestidos, ropa de los ochenta, ropa de rock, zapatillas y complementos, de lugares donde ir a comprar, de la opción de prestarse ropa, etc.), derivando en temas personales. A9 se prestó a traer ropa y organizar una reunión a puerta cerrada para avanzar en este tema. Las novelas estudiantes parecían apreciar a A9 y seguían sus indicaciones tanto en el escenario como en estas asambleas (Diario de observación).

#### **6.2.5.4. La necesidad del conflicto**

La percepción del orientador, presente en alguno de los ensayos y conocedor de los alumnos, era muy diferente de la mostrada por los propios alumnos. A este respecto, insistía en la necesaria normalización del conflicto, ligándolo a la necesidad de socialización:

Orientador: El conflicto es la clave. Si no hay conflicto no hay aprendizaje. Un conflicto matemático es cuando van a discutir en una clase sobre un trabajo que van a hacer de Geometría, o de Tecnología. Tiene que haber conflicto. Un conflicto en este caso es un conflicto social para que haya socialización.

(Entrevista al orientador)

Además, la perspectiva planteada por este era diferente a la asumida por la mayoría de los profesores de estos alumnos, al no incorporar el conflicto y la discusión como fuente de aprendizaje en sus aulas:

Orientador: Para que haya aprendizaje vuelve a haber conflicto. Tiene que haber conflicto para que haya discrepancia y discusión. Si no hay conflicto, todo es una balsa y no aprendemos nada, que es lo que ocurre en los contenidos de las materias, de Historia, no plantean debate.

(Entrevista al orientador)

La actitud comprensiva del orientador, compartida por la PT, no solamente hizo referencia a la valoración positiva del conflicto sino a la lógica de los comportamientos a menudo dramáticos presentados anteriormente, propia del momento evolutivo:

Orientador: Eso es la adolescencia. Es una edad donde todo es dramático y, sobre todo, muy instantáneo. O sea, pasan del dramatismo a la naturalidad enseguida, pero eso es propio de la adolescencia. Están creando su personalidad y lo que para ellos es un mundo, para ti como adulto pues no tiene importancia. Y al revés, cosas que son importantes realmente, ellos no ven que sean importantes.

(Entrevista al orientador)

Por otra parte, en relación con la participación de los profesores en los conflictos surgidos en los ensayos, el orientador abogaba por la autonomía de los escolares:

Orientador: Ese tipo de cosas, y de amores y amoríos, son de ellos. Es el aprendizaje social. Si te preguntan algo es diferente.

(Entrevista al orientador)

La libertad de los estudiantes en la gestión de estas actividades fue defendida también por la PT, si bien ella insistió en la necesidad del establecimiento previo de las normas, las tareas y los roles asignados, debido a la falta de autonomía y, en muchos casos, de hábitos de trabajo de estos.  
(Entrevista a la Profesora de Pedagogía Terapéutica)

#### **6.2.6. Las tensiones entre alumnos y profesores**

Durante la planificación de los ensayos y en las entrevistas se han evidenciado nuevos aspectos referidos a las relaciones entre profesores y alumnos. También sobre las condiciones escolares para la realización de este tipo de actividades y los presupuestos de los profesores sobre ellas. Las afirmaciones de los escolares ponen de manifiesto una ruptura en la confianza

y comprensión entre ambos, aspecto al que parece contribuir la no valoración de las actividades artísticas por parte de los docentes. En las entrevistas los primeros dan una importancia fundamental a los aspectos relacionados con la empatía.

#### **6.2.6.1. Permisos para ensayar**

La petición de permisos a los profesores dentro del horario lectivo ha sido tradicionalmente un tema conflictivo en este tipo de eventos en el instituto, evidenciado también los desencuentros existentes. Las limitaciones del sistema educativo, con programas, tiempos y espacios cerrados, unido a la prohibición de ensayar fuera del horario lectivo (salvo con la presencia de un profesor) obligaba a los estudiantes a buscar a los profesores más predispuestos hacia este tipo de actividades. Por otra parte, la celebración del festival en los últimos días del curso, donde ya se habían completado los contenidos de muchas asignaturas, permitía encontrar momentos de ensayo a estos estudiantes.

En el grupo analizado, los bailarines, pertenecientes a 3ºC de ESO, pudieron salir en las clases de MAE, algunas de Música, Plástica y Tutoría, así como de otras donde obtuvieron la autorización de los profesores. En las entrevistas, el grupo de los chicos hizo referencia a las dificultades que tenían a este respecto, en especial a la escasa importancia que daban a estas actividades artísticas algunos docentes:

Investigador: ¿Qué pasa cuando les pedís permiso para ensayar? ¿Qué ha pasado?

A12: Que te da miedo preguntar y todo, y te ponen un parte. (da un golpe en la mesa y dice, “¡parte!”)

Investigador: ¿Qué os suelen decir?

A2: No perder el tiempo. La clase es más importante que ir a un ensayo.

A9: Sí, esto es mucho más importante a que estés tú ahí ensayando, sin hacer nada.

(Entrevista al grupo 1)

Además, los escolares hicieron referencia a la incongruencia en el comportamiento de los docentes. En esta y otras citas daban importancia a este aspecto:

A2: Te dice que no y después cuando has actuado te empieza como a alabar.

A1: ¿Tienen morro? (hablan todos a la vez, soliviantados)

A4: Y cuando lo ven a uno, luego dicen, “¡eh!, has bailado muy bien, que no sé qué.”

(Entrevista al grupo 1)

En el sentido contrario, A12 destacó la actitud favorable de algunos profesores nuevos:

A12: Hay profesores nuevos, como uno que vino de gafas y nada más preguntarle si podíamos ir a ensayar dijo, “espérate, que te voy a buscar el aula”

(Entrevista al grupo 1)

En efecto, en los últimos años han llegado al centro profesores nuevos, que se han volcado en actividades fuera del aula, realizando montajes, proyectos y actividades extraescolares diversas. No obstante, al no tener un destino definitivo no han permanecido en el mismo. Por su parte, el grupo de las chicas se mostró aún más crítico. En sus respuestas aparece la falta de confianza ante la reacción de los educadores:

Investigador: ¿Cómo reaccionan los profesores cuando les pides permiso para ensayar?

A5: Mal.

A6: Primero te preguntan qué vas a hacer y te empiezan a interrogar.

A13: Hay algunos. Te da cosa.

Investigador: ¿Por qué?

A13: Porque te ponen una cara de asco, como si te fueras a drogar.

A6: La de Física y Química, que ni se trae el libro la tía. (se ríen)

A7: Una vez dijo que era para perder. el tiempo, no sé qué [...] No sé, se le nota que está amargada.

A13: Sí, ellos piensan que es salir de clase porque no nos apetece. (se ríen) Porque tampoco te dan ánimos.

A8: Es cierto.

(Entrevista al grupo 2)

Otras afirmaciones dejaban entrever los problemas organizativos o curriculares que plantean este tipo de actividades:

A7: Si son pocos dicen, “vale, vete”. Pero si no [...] Si es casi al final de lo que sea y tienes que ensayar ya mucho, pues ahí sí te dejan.

A5: Sí, solo piensan en su asignatura. (A7 y A8 asienten)

A6: Menos [...] la de Matemáticas

(Entrevista al grupo 2)

#### **6.2.6.2. Condiciones escolares**

En lo relativo al funcionamiento de los aspectos organizativos y materiales durante la preparación de la coreografía, los estudiantes no encontraron mayores problemas, a pesar de la escasez de aulas de ensayo, salvo las citadas dificultades en la petición de permisos para ensayar.

Investigador: ¿Creéis que la organización de las clases en el instituto facilita el poder ensayar?

A6: Yo creo que sí.

A5: Sí.

A6: No, pero por los profes.

Investigador: ¿Creéis que hay suficientes aulas para ensayar?

(A13 y A5 responden afirmativamente)

Investigador: Medios audiovisuales y sonoros. ¿Están bien, pensáis?

A6: Sí

(Entrevista al grupo 2)

Además, en la formulación de algunas preguntas parecían no entender conceptos como la participación en proyectos artísticos, o la organización flexible de espacios y tiempos, al no haber participado en estos (Entrevista a los alumnos). Débora, por su parte, aludía al viejo problema en el centro, el de la calidad del sonido. A9 se enorgullecía de solucionar ellos mismos los problemas, aspecto que quedó evidenciado a menudo:

Investigador: ¿Ha habido problema con los medios? Música, ordenador, pantalla.

A9: Siempre, siempre, siempre, el maldito baffle.

A12: En nuestro grupo nunca ha habido problemas porque siempre ha estado A1 para arreglarlo. A1, si tiene que perder tiempo para arreglarlo, se queda ahí.

A9: Y, aparte, la mesa de mezclas.

(Diario de observación)

Por último, cabe destacar que los mayores problemas observados en este caso estuvieron relacionados con la propia estructura curricular y normativa, en concreto con la existencia de horarios y tiempos estrictos, el valor otorgado a los exámenes teóricos o la falta de inclusión de este tipo de ensayos en la organización escolar. Estos se evidenciaron claramente en la

semana anterior al festival. Aquí, los alumnos buscaban desesperadamente huecos para ensayar, planificar la actuación o participar en las entrevistas:

A1: ¿Nos vamos ya? (tiene prisa por ensayar)  
A8: ¡Uhh!, examen de inglés.  
A5: Díselo a la de inglés, si hemos terminado.  
A6: No, porque hay un examen global la semana que viene. Todo el mundo.  
Investigador: Mañana a y veinte todas aquí.  
A14: Profe, a lo mejor es a y veinticinco. Es [el] profesor de Lengua.  
Investigador: Bueno, ¿os da tiempo mañana a y veinticinco? ¿qué tenéis a cuarta hora?  
A6: Lengua.  
Investigador: ¡Oye!, ¿si hacemos reunión el lunes? ¿qué tenéis a cuarta hora?  
A5: Tecnología. Hay examen.  
Investigador: ¿Y a tercera?  
A6: Matemáticas. (con tono de agobio)  
Investigador: A ver, ¿cuándo tenéis una hora que os pueden dejar?  
A6: La de Imagen y Comunicación no, que tenemos examen.  
Investigador: A ver, ¿mañana no tenéis una hora por ahí de esas que?  
A6: El martes hay examen. Casi todo hay examen. (hablan a la vez)  
Investigador: Bueno, vale, mañana [...] Voy arriba yo [...] hablo con él. No os preocupéis. (voy con ellos para que no les castiguen)

(Diario de observación)

#### **6.2.6.3. Valoración sobre los docentes**

Las diferencias entre estos alumnos y muchos de sus docentes no se refirieron solo a las dificultades para llevar a cabo los ensayos o las condiciones escolares. Las respuestas de los alumnos en las entrevistas plantearon la visión a menudo diferente de ambos sobre los festivales musicales. Al preguntarles por la importancia dada por sus profesores a este tipo de actividades, su respuesta fue categórica:

Todas: No.  
Investigador: Conciertos y festivales.  
Todas: No.  
A6: Ninguno.  
Investigador: ¿Por qué no lo dan?  
A6: Porque son unos amargados.  
A13: Piensan que es una pérdida de tiempo y no se dan cuenta de lo que dicen.  
(A5 asiente) Porque ellos solamente quieren a eso y solo se basan en eso y no miran a...  
A6: En sus clases.  
A8: Yo opino eso. Yo opino que dan su clase.

(Entrevista al grupo 2)

En este punto, resultó sorprendente comprobar que, aunque en el centro había un grupo pequeño de profesores (el orientador, la profesora de Lengua, el profesor de Educación Física, la de Plástica, o el de Historia, entre los más asiduos), que valoraban este tipo de actividades, no faltaban nunca e, incluso, habían participado en el último festival de carnaval, los alumnos entrevistados no hicieron referencia a ellos. Más allá de esto, los estudiantes reconocieron posteriormente el valor que otorgaban a la presencia de los docentes en estos eventos.

Investigador: Cuando habéis visto a algún profesor que organiza estas cosas, ¿os ha gustado?

A5: Es que nunca les hemos visto. (todas se ríen)

Investigador: ¿Es importante que los profesores organicen estas cosas?

Todas: Sí.

(Entrevista al grupo 2)

Por su parte, en el otro grupo:

Investigador: ¿Os ha gustado cuando habéis visto algún profesor en el salón de actos?

A3: Bastante.

A4: Lo que hicieron en Carnaval estuvo bien.

A9: ¡Uau!, ¡sí! (hablan a la vez, sobre la actuación de los profesores)

A4: Otra vista de ellos, como que se les vio que olvidaban los libros y esto. O sea, como que se metieron en nosotros.

A2: Me gustaron lo que hicieron.

Investigador: ¿Es importante que los profesores organicen estas actividades?

Todos: Sí. (categóricamente)

(Entrevista al grupo 1)

En efecto, la participación del grupo de profesores citado anteriormente había entusiasmado a los alumnos asistentes (Diario de observación). Al preguntarles por estos docentes a los alumnos entrevistados, hacen alusión a cualidades vinculadas con la motivación para el arte o el idealismo.

Investigador: ¿Y los profesores que dan importancia a estas actividades?

A5: Son abiertos. Se preocupan por sus alumnos.

A6: Son muy pocos. (riéndose)

Investigador: ¿Y por qué creéis que dan importancia a estas cosas?

A7: Porque a ellos también les apasiona. Les gusta.

Investigador: ¿Es importante apasionarse?

Todas (enérgicamente): Sí.



Investigador: ¿Por qué?

A6: Porque haces lo que te gusta y con la máxima intensidad.

A8: Quería decir que todo está relacionado con el entorno en el que se ha crecido. Supongo.

A9: Quizás quieren cambiar el mundo.

A4: hay unos que seguro lo quieren cambiar, es la misma historia todos los años.

A9: A mí me gustaría cambiar la forma de enseñar.

(Entrevista al grupo 2)

Todas las respuestas anteriores hacen referencia a la valoración de la cercanía de los docentes en este tipo de actividades. Eso concordaba con las descripciones que hicieron sobre los profesores más valorados, centradas casi unánimemente en la empatía (“es como un amigo”, “es comprensivo”, “es como alguien cercano”, “que te comprende y te ayuda”, “es muy comprensivo”) (Entrevista al alumnado). Al contrario, las mayores críticas estuvieron relacionadas con las actitudes más autoritarias, la falta de ecuanimidad o la categorización de los escolares (Entrevista al alumnado).

## **6.2.7. La actuación final: desarrollo de capacidades musicales y corporales**

### **6.2.7.1. Una coreografía de calidad**

El Festival de Fin de Curso presentaba, en esta ocasión, actuaciones de gran calidad, como era el caso del grupo de I. (que también participaba en este estudio), tres amigos que dedicaban buena parte de su tiempo a los bailes afroamericanos de tipo urbano; un grupo de baile latino, ocho parejas de alumnos colombianos de diversas edades que presentaban una coreografía de salsa acrobática, y el grupo analizado en este estudio con su baile del tema *Crazy little thing called love*. Además, se presentaban varios números de cantantes solistas, acompañadas con guitarra y piano. El acto no estaba, por otra parte, exento de competitividad. Durante los últimos dos meses, los diferentes participantes habían ensayado al lado o a continuación de sus compañeros, y conocían la calidad de algunas actuaciones (Diario de observación).

Otro aspecto que conviene resaltar es el de la gran complejidad que presentaba la organización del evento. Dirigidos por una profesora del

Programa de Diversificación y actriz experimentada, los alumnos de este programa habían organizado este curso diversas comisiones que se encargaban de la puesta en marcha del evento, en concreto la organización, la decoración, y la seguridad y el orden durante el festival. De este modo, el tradicional caos que había otros años durante diversos momentos se traducía ahora en un gran control y previsibilidad. Asimismo, las cuestiones relativas al sonido y medios tecnológicos eran llevadas por un experto alumno de 2º ESO, con la colaboración de dos compañeros que abrían y cerraban el telón, transportaban los objetos o ponían los micrófonos a los cantantes. Cabe destacar que el punto álgido durante la representación de este año lo marcaban las dos últimas actuaciones, ambas llevadas a cabo con gran competencia, y ante los aplausos y gritos entusiasmados del público. Eran, en palabras de todos los profesores asistentes, las mejores actuaciones realizadas en el instituto en los últimos años (Diario de observación).

El aspecto unánimemente destacado por los profesores y en las charlas informales tras la actuación de la coreografía analizada en este estudio era el de la calidad de la coreografía presentada y su complejidad. Ciertamente, el baile ideado por A1 (director), y preparado entre los meses de abril y junio, presentaba cualidades encomiables en lo relativo a la originalidad de los movimientos, la precisión rítmica y coordinación, y la sincronización con el guitarrista, la cantante y la base grabada. Además, era evidente la gran mejora en el movimiento de alumnos como A3, A7 o A8, alumnos que no tenían experiencia anterior en el baile grupal.

En este sentido la observación del grupo en los días previos (por la mañana y tarde) y el día de la actuación muestran estos aspectos. En ellos, y a pesar de los conflictos descritos, ensayaron durante largas horas centrándose siempre en los aspectos técnicos relativos a la coordinación entre ellos, el tipo y calidad del movimiento desarrollado, o la sincronización con la música. Las capacidades desarrolladas tenían, por tanto, un carácter estrictamente musical y corporal (Diario de observación).

Además, en todo el proceso, y siguiendo las directrices de A1 (director), las actitudes fueron de gran exigencia y perfeccionismo. El mismo día de la

representación los bailarines vinieron a primera hora de la mañana para hacer un último ensayo, el cual continuaron incluso una vez comenzada la gala (Diario de observación). Este grado de disciplina se hizo evidente no solo en la preparación de la coreografía y música sino en otros aspectos como el vestuario (preparado con antelación por el grupo de chicas) o los aspectos estilísticos, con la ayuda de sus compañeros. Fue por ello que el orientador, encargado de elaborar el programa, les puso en último lugar, como colofón de la fiesta y el curso escolar (Diario de observación). Paradójicamente, ninguno de estos alumnos era consciente del nivel alcanzado:

A2: No ha estado mal, pero podía mejorarse.

A1: Han faltado muchas cosas [...] Yo, por mí, no la hubiera hecho.

A5: No sé, regular.

(Entrevista al alumnado)

#### **6.2.7.2. Escaso desarrollo de capacidades empáticas**

La gran calidad desarrollada y el éxito musical el día de la representación contrastan con la ausencia en muchos momentos de cualidades como la comprensión empática, la ausencia de cooperación o la falta de un *awareness* sobre los propios comportamientos, ideas o emociones durante el proceso analizado, aspectos señalados anteriormente y avalados por el orientador del centro y la profesora de Compensatoria y de Pedagogía Terapéutica. Estos incidían en la falta de comprensión del significado de las experiencias en estos alumnos, debido a la falta de actividades grupales, artísticas y proyectos educativos, que pudieran trabajar estos aspectos (Entrevistas al orientador, la profesora de Compensatoria y la profesora de Pedagogía Terapéutica). El orientador insistía en la importancia de desdramatizar los conflictos presentados en el caso analizado, puesto que son parte del proceso de adquisición de capacidades empáticas y sociales en los estudiantes (Entrevista al orientador).

Además, los propios estudiantes que participaban en la coreografía otorgaban importancia a los aspectos sociales al reconocer algunos su deseo de no volver a actuar con el mismo grupo o de hacerlo de otro modo:

A1: Yo continué por no dejarlos tirados, pero yo no quería seguir bailando. Podía haber seguido como director.

A4: Desde luego, así no.

A2: Es muy diferente con nuestro grupo. Allí resolvemos nuestros problemas (en referencia a su propio grupo de baile, con varios años de experiencia y formado por cuatro amigos).

(Entrevista al grupo 1)

La afirmación de A2 ha sido corroborada también por otros alumnos como A1 y A12, todos ellos pertenecientes a un pequeño grupo de amigos que se reúnen para practicar bailes afroamericanos, dirigidos por A1. Estos estudiantes señalan la importancia de la existencia de vínculos que cohesionen el grupo, en la práctica del baile. Este era un aspecto ausente en la coreografía analizada en este caso (Entrevista al grupo 1).

Por otro lado, la actitud de varios de los profesores asistentes variaba en sus referencias a los alumnos que participaban en la función escolar. Estas eran positivas y de asombro. La mayoría de ellos (salvo los profesores de Educación Física y Plástica) se extrañaban de ver a sus alumnos mostrando una faceta artística, y con un nivel tan alto. Esto era para ellos más evidente en las referencias a estudiantes que tenían serios problemas en los estudios y faltas de asistencia, como era el caso de A7 y A8 (Entrevista a los profesores). Hay que tener en cuenta en todo caso que la mayoría de docentes no asistieron al evento ni mostraron preocupación respecto al mismo o a la participación de los alumnos. En sentido contrario, algunos profesores eran asiduos en todos los festivales del centro, entre ellos los profesores de Plástica, un profesor de Educación Física, dos profesoras de Lengua, la coordinadora del Programa de Diversificación, o los tres componentes del Equipo de Orientación.

#### **6.2.8. Cambios en el *awareness* de los alumnos**

Tras finalizar el Festival de Fin de Curso, los alumnos fueron entrevistados con relación a los aspectos más importantes en el proceso, en concreto los relacionados con la percepción de sus potencialidades, cambios y necesidades más relevantes. Estos aspectos son fundamentales para una reflexión sobre los procesos de *awareness* de los estudiantes.

### **6.2.8.1. Awareness de las potencialidades de los alumnos**

En primer lugar, los alumnos fueron preguntados por las capacidades y potencialidades mostradas en la preparación y actuación de la coreografía señalada. Aquí, las respuestas difieren entre el grupo de los chicos y de las chicas. En el primero de ellos, el aspecto más relevante fue el de la escasez de cualidades positivas citadas, estando todas vinculadas al esfuerzo, la paciencia, la adaptación y la dedicación en el trabajo:

A3: [...] pero me estoy esforzando más.

A2: No sé, que siempre me adapto más o menos a lo que dice A1, y si puedo mejorarlo, mejoro en todo lo que puedo. Yo lo trabajo hasta que me salga. Y si no sale pues al día siguiente vuelvo a ensayar.

A1: Tener paciencia [...] O sea, quisiera que lo hicieran ellos, no tener que decirlo. (A4 indica con un gesto que no tiene ninguna)

(Entrevista al grupo 1)

Por su parte, en el grupo de las chicas también hay una escasa percepción de las propias cualidades (solo dos estudiantes contestan, citando solo dos capacidades), que ahora tienen un matiz más relacional (empatía, coordinación y disfrute):

Investigador: Cuando habéis ensayado, ¿qué cualidad vuestra habéis visto?

A6: Empatía.

A5: Pues yo creo que voy coordinada con los demás.

(A8 da a entender con gestos que no ha encontrado ninguna cualidad)

A13: Yo, que no sé. Creo que, en el baile, porque me gusta bailar aquí. Es verdad que llevo un tiempo con ellos y soy más. No me salen las palabras.

(A6 se ríe)

Investigador: Bueno. Sí, más.

A13: Más suelta.

(A7 se queda callada y no cita ninguna cualidad)

(Entrevista al grupo 2)

La respuesta de A13 está relacionada con su dificultad para la actuación en público (pánico escénico). De hecho, en medio del proceso decidió no actuar y seguir en el proyecto con otras funciones. Sin embargo, lo que parece más relevante aquí es la existencia de tres alumnos que no mencionaron ninguna cualidad. En el mismo sentido, la mayoría de estos alumnos eran conscientes de sus problemas, describiéndolos ampliamente:

A3: La verdad es que yo, aunque no lo parezca, aunque parezca que soy así, no tengo paciencia. Y a veces cuesta, pero es que estoy ahí y no quiero salir hasta que me sale perfecto.

A2: No sé, yo también me he quedado en mi mundo, y cuando me dicen un fallo es como que. Me meto en mi mundo y es que lo tengo que hacer así y, a veces me bloqueo.

A4: Pues que no tengo paciencia. Y ya está. Y con nada grito, y hay veces, como hablo y eso, puede que caiga mal a la gente y no caiga bien.

(Entrevista al grupo 1)

### **6.2.8.2. Cambios en el awareness de los alumnos**

#### **6.2.8.2.1. Atención a las capacidades sociales**

Las reflexiones de los alumnos que participaron en esta actuación indican su preocupación por las cuestiones de interacción social antes de las musicales o coreográficas (excepto su director, A1, o los músicos que acompañaban la danza). Al preguntarles por las capacidades desarrolladas a través del proceso no hacen mención a las cualidades más técnicas del baile, a pesar de preguntarles reiteradamente por ello. Solo A8 mencionaba la importancia de la coordinación con la pareja de baile (Entrevista a los alumnos).

Dentro de los aspectos que reconocen haber desarrollado, las respuestas obtenidas hacen unánimemente alusión a elementos sociales, como la pérdida de la vergüenza, expresada por tres alumnas:

A13: Es verdad que llevo un tiempo con ellos y soy más. No me salen las palabras. Más suelta.

A6: Pues sí. Tengo menos vergüenza.

A5: Tengo menos vergüenza, creo.

A7: A perder la vergüenza.

A6: Yo me voy a tener que tomar dos tranquilizantes.

(Entrevista al grupo 2)

Las referencias a las relaciones interpersonales están presentes también en la entrevista al grupo de los chicos. Aquí llama la atención las respuestas amplias y de mayor complejidad de A2, A12 y A1, tres estudiantes con varios años de experiencia en la práctica de danza, tanto en el instituto como fuera de este. Ellos hablan de la capacidad para relacionarse, obtener el respeto de los demás o la adquisición de confianza en sí mismo:

A2: La primera vez que bailé estaba cerrado, y me ha hecho más abierto, sin tener tanta vergüenza como antes, que era muy tímido. No sé, tampoco he mejorado y cambiado tanto.

A12: Yo creo que se mejora. Tienes mayor capacidad de relacionarte con los compañeros, porque cuando tú bailas, o sea, con el grupo, puedes hacer más cosas. Ahora la gente te respeta. Mejora la confianza en este caso.

A2 Es que desde que empecé con A1 y tal. He sacado un poco más de mí, pero no solo en el baile sino en las relaciones con la gente. No es tan como antes, que ni saludaba. No sé, me relaciono con mucha más gente.

(Entrevista al grupo 2)

Por otro lado, estas cuestiones sociales fueron las que aparecieron continuamente en las observaciones a lo largo del estudio. Aquí, las cuestiones musicales o relacionadas con el movimiento acababan quedando en un segundo plano, a pesar de la insistencia de su director. Además, en las entrevistas, algunos como A6 otorgaban mayor importancia a los momentos lúdicos y compartidos que a los musicales (Entrevista al alumnado).

A5: Era al principio. Sí, teníamos más motivación.

A4: A mí me gustó mucho cuando quedamos y nos fuimos a comer pizza a Madrid Río.

A5: A veces nos reímos (se ríe) [...] Es que yo odio las peleas. No me gustan a mí. Por eso, me alejo.

A4: A veces, cuando vamos a ensayar, hay una mesa que tiene ruedas, y nos tumbamos sobre ella y acabamos todo el rato ahí.

Investigador: Cuando fuisteis a Madrid Río, me has dicho, ¿todos os gustó ese momento?

A8: Mientras caminamos hacia allí, hablamos de cosas y nos reímos.

(Entrevista al grupo 1)

Más allá de la importancia dada al ámbito social y de la mejor capacidad de *awareness* de los alumnos con mayor experiencia en el baile, destaca nuevamente la presencia de tres alumnos que no creen haber desarrollado ninguna capacidad. Estos estudiantes, que a lo largo del proceso estuvieron presentes en diversas disputas y que reconocían tener problemas personales o familiares, no eran capaces de reconocer las cualidades desarrolladas:

A4: No he cambiado en nada y no creo que haya mejorado en nada. Solo que sí, me gusta mucho y desde pequeño [...] Todo lo que me dicen y eso, lo intento aplicar a diario. No lo aplico allí, al ensayo, no es tan fácil.

A8: No sé. (hace un gesto de negación)

(Entrevista al grupo 1)



En último lugar, destacamos las reflexiones de la cantante, el guitarrista y el propio director, al respecto. Los dos primeros, con bastantes años de experiencia musical, citaban tanto cualidades musicales como sociales:

A9 (cantante): Yo creo que canto cada vez mejor [...] de cómo ponerme a cantar, y a respirar, y todo, y confianza conmigo misma, que no tengo por qué estar fijándome siempre en que ahora, ya canto bien y canto bien. Todos los años van a ser los nervios, pero lo disfrutas más.

A10 (guitarrista): Yo he mejorado mucho con la guitarra, son ya muchos años [...] He tocado en todas las actuaciones del instituto, y también fuera. Hace falta años para ponerte en el escenario y no equivocarte, seguir el ritmo, seguir al cantante si este se equivoca, improvisar.

A1(director): Siempre que he bailado me ayuda a entender las cosas desde otro punto de vista.

(Entrevista a los alumnos)

#### *6.2.8.2.2. Percepción sobre los conflictos surgidos*

Los conflictos surgidos en los ensayos de la coreografía han sido el elemento más significativo en el estudio. A lo largo de los mismos, los estudiantes participantes en las disputas no mostraban capacidades relacionadas con la comprensión empática, en concreto para la cooperación y unión dentro del grupo o el *awareness* de los comportamientos propios y de los compañeros. Esta última capacidad, esencial en un proceso de *awareness* cambió tras la participación de los estudiantes en dos reuniones de trabajo. En las mismas, fueron capaces de reflexionar sobre los propios comportamientos:

A1: Reconozco no haber venido, no haber avisado antes. Superponer mis cosas sobre el baile. A ver, estaba entre la espada y la pared [...] Es que, lo intentas, intentas pasar de [...] que cuando yo te diga algo para mejorar, no tenga que ir así con miedo.

A4: Pero, a ver, ni te voy a pegar, ni nada, sino que está así en este.

A1: Entonces, cuando llegan cosas nuevas, no estoy diciendo ni que esté bien ni que esté mal, sino que estoy intentando comprenderlo cuando llegan cosas nuevas. Me descoloco.

A4: Pues sí, que es mi problema, que por nada me enfado y, a ver, salgo teniendo problemas por eso [...] Lo voy a intentar, ¿vale? Lo voy a intentar.

(Diario de observación)

El propio director y artífice de la coreografía, A1, reconocía uno de sus mayores hándicaps: “A veces no sé decir las cosas. Lo puedo decir de otra manera. Lo tendré en cuenta” (Entrevista con los alumnos)



Más allá de estas reflexiones, y de los factores contextuales relacionados con la dificultad para un *awareness* de los alumnos (caracteres, momentos personales e historias de vida), señalados anteriormente, la falta de un vínculo de grupo se ha mostrado como un factor esencial en este sentido. Así, el trabajo cooperativo, según el orientador, fue sido sustituido por relaciones competitivas (Entrevista al orientador). Algunos alumnos como A4 apuntaron la importancia otorgada al trabajo en grupo:

A4: Y creo que sí, que al principio me motivé y la gente también se motivó, porque lo hiciéramos en grupo.

(Entrevista al grupo 1)

En relación con la creación de este vínculo de grupo, el orientador insistía en la importancia de un adulto que gestione los conflictos, otorgue roles y gestione las decisiones de los alumnos. En este sentido, la asignación de un alumno como director no habría contribuido a la creación de un trabajo cooperativo donde los alumnos pudieran establecer un adecuado *awareness*, según el orientador. Este estimaba, además, que el éxito musical obtenido por los alumnos no correspondía en este caso con un éxito educativo (Entrevista al orientador).

### **6.2.8.3. *Awareness de las necesidades de los alumnos***

Para finalizar el análisis de este caso, hay que señalar que la percepción de estos alumnos sobre las propias necesidades una vez finalizado el montaje y actuación de la coreografía está referida a los ámbitos expuestos en los apartados anteriores, ocupando los aspectos sociales el foco de su atención. Así, la referencia a la necesidad de perder la vergüenza a través de este tipo de representaciones es mencionado, especialmente por el grupo de chicas. Esta está ligada, según su testimonio, a la capacidad de confianza en el otro. La mirada social parece crear la propia mirada y autoestima:

Investigador: Después de haber hecho este trabajo, ¿habéis visto algo que necesitáis mejorar o trabajar?

A8: La confianza. Yo vergüenza no tengo.

A13: La vergüenza, el confiar un poco más en el otro.

A6: Yo creo que la confianza.

Investigador: ¿Es confianza en ti o en los demás?

A6: Para mí es en los demás.

Investigador: ¿Y para qué?

A6: Sentirte bien contigo mismo.

A5: Yo no he aprendido eso.

A6: Darte cuenta de lo que puedes llegar a ser, darte cuenta.

A6: Yo, cuando ensayamos, pero cuando me veo delante de todo el mundo me da mucha vergüenza. Es algo que tengo que preparar.

(A5 no encuentra la respuesta, y A7 se ha quedado callada en la última parte)

(Entrevista al grupo 2)

Por su parte, las respuestas formuladas por A2, A3, A12 y A1 estaban relacionadas con la capacidad de esfuerzo, perseverancia y dedicación al trabajo.

A3: Yo creo que puedo hacerlo más, pero me estoy esforzando más.

A2: Seguir trabajando, trabajar hasta que salga.

A4: Esforzarnos, y también aprender en lo que estamos metidos.

(Entrevista al grupo 1)

### **6.3. TERCER CASO: ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE UN FESTIVAL MUSICAL ESCOLAR**

#### **6.3.1. Introducción**

El presente estudio hace referencia a la participación de un grupo de alumnos de 4º de ESO en la organización de un certamen musical en un instituto de educación secundaria de la Comunidad de Madrid, con la finalidad de estudiar los procesos de *awareness* surgidos, y con el propósito de describir e interpretar las percepciones y creencias de los participantes, analizando los cambios en el comportamiento de los alumnos y el impacto en la vida del centro educativo. La importancia de este caso está vinculada a la capacidad de los alumnos para gestionar un evento musical mediante el trabajo colaborativo, así como para cambiar sus actitudes y creencias.

El desarrollo de este trabajo se lleva a cabo dentro de la preparación y puesta en marcha del Festival de Navidad, a partir de la creación de comisiones para gestionar las actuaciones, la decoración, la información y la seguridad del evento. El festival, abierto a la comunidad educativa (personal del centro, padres e, incluso, colegios invitados) y valorado positivamente por los

alumnos, es el colofón a las actividades escolares del primer trimestre. Tanto en este como en los certámenes de Carnaval o fin de curso, un número importante de estudiantes participan en la interpretación de piezas musicales y coreografías. Los temas preparados son en su mayor parte de música popular urbana, abarcando desde los últimos éxitos de música latina hasta canciones clásicas de rock. En los últimos años, estos certámenes musicales han evolucionado, hasta convertirse en una actividad gestionada en buena parte por los propios alumnos, con la ayuda de algún profesor. Esto incluye una gran autonomía en la preparación de las actuaciones, la presentación del evento por los estudiantes, o la presencia entre los pupilos de técnicos de sonido y ayudantes de escena. La novedad de este año es la creación de comisiones para la puesta en marcha del festival, integradas por alumnos de 4º de ESO del Programa de Diversificación que han estado dirigidos por su tutora. La autonomía de estas comisiones, otorgada por los profesores del programa o el orientador ha contrastado, sin embargo, con numerosas tensiones con otros docentes y personal del centro, relacionadas con la falta de reconocimiento a estos alumnos para llevar a cabo las tareas asignadas en el proyecto (organización de ensayos, información sobre las actuaciones a las clases, coordinación con los participantes o gestión de aulas). Las tensiones descritas se han trasladado a los órganos de gestión del centro, propiciándose un debate sobre la idoneidad de las actividades artísticas y escolares al margen del currículo oficial. Este ha puesto de manifiesto las concepciones educativas y de gestión presentes en el centro.

### **6.3.2. Contexto y participantes**

#### **6.3.2.1. Los alumnos**

El grupo analizado está formado por 15 estudiantes de 15 a 17 años, integrantes de la clase de cuarto de ESO del Programa de Diversificación, un programa de dos cursos destinado a alumnos que necesitan un apoyo educativo en diversos ámbitos y una enseñanza más personalizada. Estos alumnos no tenían experiencia ninguna en la participación en certámenes

artísticos o en su organización, salvo el caso de A, si bien la mayor parte de ellos ha mostrado una gran motivación a lo largo del proyecto.

El nivel socio-económico de estos alumnos es en su mayoría bajo, teniendo en cuenta la zona donde se ubica el centro, y los datos obtenidos en las conversaciones con estos estudiantes y su equipo docente. Además, cabe destacar la existencia de situaciones concretas de precariedad en el entorno de dos alumnos, descritas por el orientador o la profesora de Pedagogía Terapéutica (Diario de observación). Por su parte, las actitudes de estos escolares hacia el estudio eran, de un modo general, bajas, si bien muchos habían mostrado una evolución positiva desde su inclusión en el programa de apoyo educativo citado, a tenor de lo expresado por sus profesores en las juntas de evaluación y las propias notas (Diario de observación). Todos ellos han mostrado en las entrevistas y reuniones de trabajo una gran integración dentro del Programa de Diversificación y una valoración positiva del mismo.

Por otra parte, la procedencia de los escolares es bastante diversa con 11 de origen latinoamericano (Colombia, República Dominicana, Ecuador, Bolivia y Perú), 3 españoles y 2 marroquíes. El grupo, que comparte gran parte de las horas escolares (salvo en las áreas de Música, Plástica y Educación Física, donde están con el grupo de referencia), se ha mostrado siempre integrado, sin ningún tipo de conflicto relacionado con el origen de los estudiantes. Además, su cohesión, superior a la de otros grupos del centro, es inherente a su pertenencia al Programa de Diversificación. En este sentido, cabe destacar las relaciones cercanas con sus profesores del programa. Esta unión contrasta con la percepción negativa que tienen sobre los grupos y profesores externos al programa, concretamente con su protesta por ser clasificados como el “grupo de los tontos”. Esta creencia ha cambiado a partir de su participación en este proyecto, teniendo en cuenta los testimonios de los profesores de este programa y de ellos mismos en las entrevistas y grupos de trabajo.

Más allá de estos aspectos, a lo largo del estudio se han evidenciado tensiones relacionadas con el liderazgo de algunos alumnos y las bromas entre ellos. La configuración durante la investigación no ha sido homogénea, si bien

formaban un grupo grande de chicos y uno de chicas durante la mayor parte del tiempo. Cabe destacar la presencia de 3 estudiantes introvertidos, que solían aislarse de estos grupos y no participaban activamente en las tareas del proyecto (Diario de observación). En la descripción de los estudiantes he asignado etiquetas orientativas:

#### *Grupo de las chicas*

Las alumnas 1, 2, 3 y 4 suelen agruparse juntas, en una clase con mayoría de chicos (doce), mostrando un grupo heterogéneo sin vínculos más allá del trabajo en el aula. Estas alumnas muestran también caracteres muy diferentes, contrastando el temperamento de A1 con la tranquilidad de A2, o la introversión de A3 y A4. Esta última ha presentado problemas de absentismo a lo largo del curso y no se ha implicado en el proyecto estudiado (Diario de observación).

#### *Grupo de los chicos*

Los chicos muestran un grupo muy compacto, tanto en el aula como en las actividades de ocio, habiendo formado una pandilla de amigos. Dentro de ellos, algunos como A5, A6 o A7 mantienen un mayor protagonismo en las intervenciones, toma de decisión o en las continuas bromas que hacen. Otros, como A8, A9, A10, o los dos hermanos gemelos (A11 y A12) presentan en todo momento una actitud empática y asertiva que contribuye considerablemente a la cohesión grupal. En tercer lugar, encontramos a otros de carácter introvertido (A13, A14, A15 y A16) que, sin embargo, son integrados continuamente por sus compañeros. Algunos de ellos, como A16 o A13 han tenido una participación escasa en el proyecto. Cabe destacar que las reuniones de estos alumnos y la realización de tareas estaban siempre acompañadas de un ambiente bullicioso, con continuas bromas y juegos entre ellos, propiciadas por A5, A6 o A7, y seguidas por toda la clase. También eran frecuentes las discusiones con alguna de las chicas, en especial A1, que se quejaban de las bromas pesadas y la falta de madurez de algunos chicos (Diario de observación).

### **6.3.2.2. La tutora**

La tutora de este grupo de alumnos y creadora de esta iniciativa, es protagonista fundamental en esta investigación. Se trata de una joven profesora de Lengua, asignada durante este curso al Programa de Diversificación. De carácter afable, muestra una gran empatía con sus alumnos preocupándose por sus problemas y evolución (Diario de observación). No tiene destino definitivo en el centro, y su experiencia docente en los últimos años se caracteriza por los cambios continuos de centro. En este sentido, y especialmente por haber impartido clase a grupos numerosos, muestra un agotamiento que ha desaparecido al trabajar en el Programa de Diversificación durante este curso. La posibilidad de impartir docencia a un grupo reducido de alumnos, durante numerosas horas a la semana, le permite establecer vínculos y profundizar en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes (Entrevista a la tutora).

A lo apuntado anteriormente, hay que añadir las dotes actORAles de la docente (es actriz profesional) y su valoración de la importancia del arte en la enseñanza (Entrevista a la tutora). A lo largo del tiempo del estudio, ha sido frecuente encontrar a los alumnos buscando a su tutora o reuniéndose en torno a ella, siendo el referente de estos alumnos. En estos momentos, se mostraba paciente y les dedicaba el tiempo necesario (Diario de observación).

Otro aspecto para destacar es su gestión de los conflictos de los estudiantes. Contrariamente a lo sucedido con otros profesores, y descrito en el diario de observación, no parecía estar afectada por las peleas y problemas entre sus pupilos. Cuando los conflictos estaban relacionados con otros profesores, ella no dudaba en mediar ante ellos o la Jefatura de Estudios. Esto es algo que valoraban los alumnos muy positivamente (Entrevista a los alumnos), otorgándole inequívocamente la autoridad.

La tutora será protagonista fundamental en el cambio de percepción y comportamiento de la mayoría de estos alumnos. Su actuación en el presente estudio viene facilitada, no obstante, por estar incluida dentro del Programa de Diversificación, el cual asigna una gran cantidad de horas a los profesores de

ámbito, y un número de alumnos reducido, que permiten una mayor cercanía y una atención individualizada.

### **6.3.3. Origen y etapas de la actuación**

#### **6.3.3.1. Un reto grupal**

El origen del proyecto estuvo relacionado con el interés de la tutora por trabajar la autoestima e identidad de sus alumnos a través de un proyecto común. En concreto, tuvo lugar tras un trabajo previo sobre sus defectos y virtudes, constatando la necesidad de un trabajo de esta índole, máxime con las posibilidades de tiempo que otorgaba el Programa de Diversificación (Entrevista a la tutora).

Tutora: No se encontraban virtudes. Decían, “es que no tengo ninguna virtud”, y digo, todo el mundo tiene alguna virtud.

(Entrevista a la tutora)

Otro factor tenido en cuenta fue la percepción expresada por los alumnos de ser un grupo de fracasados (Entrevista a la tutora). Este estigma fue citado a lo largo de todo el proceso por los participantes (Entrevista al alumnado). En este sentido, la idea de participar en este proyecto como un reto grupal estuvo siempre presente, otorgando una gran fuerza e intensidad a las actuaciones de los alumnos.

Tutora: Creo que se lo tomaban como una especie de reto, Yo, con este tipo de trabajo quería que trabajaran también la autoestima, porque veía que al ser chicos de diversificación pues siempre tienen ese estigma. No solo ellos se lo cuelgan, pero, claro, lo vienen como arrastrando [...] yo creo que inferiores respecto a los otros grupos, ¿no? Como diciendo, “bueno, somos fracasados.”

(Entrevista a la tutora)

Tras barajar varias posibilidades que incluían el montaje de una obra de teatro o la organización de la graduación final de curso, optaron por la preparación y gestión del Festival de Navidad. La tutora elaboró el dossier del proyecto e invitó a un experto en gestión de actividades culturales y dinámicas de grupo. En concreto, fueron dos sesiones donde se plantearon aspectos como el trabajo colaborativo y la autogestión, la comunicación de las

cualidades y defectos de los compañeros, o el aprendizaje sobre los problemas surgidos en un proyecto de gestión cultural. A continuación, se nombró un jefe de proyecto, se constituyeron las comisiones y los jefes de cada una de estas (Entrevista a la tutora).

### **6.3.3.2. Creación de comisiones: previsión y organización**

Más allá de la designación de Rubén como jefe proyecto (presentado voluntariamente), los alumnos eligieron una de las tres comisiones formadas, de actuaciones, seguridad y decoración. La primera de ellas estaba formada por A11, A5, A14, A10, A6 y A16, y se encargaba de hacer circulares, hablar con los grupos, organizar los ensayos, supervisar lo relacionado con el sonido o grabar la música para diversas actuaciones (Entrevista al alumnado).

A pesar de tener una gran autonomía en la configuración de las tareas, los alumnos estuvieron perfectamente organizados:

A5: Primero nos organizamos. Vemos qué grupos parece que va a haber y luego vamos por las clases hablando con ellos, y cuando alguien se quiere apuntar pues vamos nosotros [...] Nos pasáis una lista y de ahí llegamos. Les decimos a qué hora se podía ensayar.

(Entrevista al alumnado)

Además de estas tareas, el día del festival pudo vérselos en el escenario, colocando el piano, las sillas y los micrófonos, abriendo o cerrando el telón, y organizando las mochilas y la ropa (Diario de observación). Ellos corroboraron estos aspectos en la entrevista mostrándose satisfechos de que todo fuera bien y no hubiera robos este año (Entrevista al alumnado).

La segunda comisión, de seguridad, estaba formada por A8, A7, A15 y A13, un número escaso de alumnos para solventar los problemas surgidos el día del festival, en especial en la entrada al salón de actos (Entrevista al alumnado). Esta comisión estuvo también presente en todos los ensayos de los recreos desde mediados de noviembre, así como el día de la actuación (Diario de observación). Tanto en las observaciones como a través de sus palabras constatamos una previsión y organización continuas:



Investigador: La seguridad empieza después de las reuniones del miércoles, ¿Qué es lo primero que hace la seguridad?

A8: Cogimos a ver quién iba a estar en el grupo de seguridad, pusimos por escrito por qué puerta se iba a entrar, qué asientos se iban a dejar reservados, en qué cuartos se iban a quedar las mochilas, y varias cosas en plan de salida de emergencia, por si ocurriera algo, cómo evacuar a alguien también.

A5: No solo en el salón, y cuando ensayaban ya en otro sitio íbamos con ellos.

(Entrevista al alumnado)

Por último, en la comisión de decoración participaron A1, A2, A3, y A12. Comenzaron realizando un presupuesto del material necesario, presentándolo y haciendo las compras necesarias, que incluían pintura, cartulinas y adornos de Navidad. A continuación, confeccionaron dos carteles grandes con el lema “Feliz navidad” y “Bienvenido Santa Claus”, realizaron y recopilaron ilustraciones con la ayuda de la profesora de Plástica, y decoraron el escenario (las guirnaldas y purpurina en las escaleras y el frente, las luces del escenario, el árbol navideño) y las puertas de acceso (Entrevista a los alumnos y la tutora). A pesar de no contar con el dinero presupuestado inicialmente, el resultado fue satisfactorio:

A2: Nos dijeron que había tanto dinero, y luego que había menos.

A5: No fui a comprar porque me cabreé.

A2: Fuimos, pedimos pintura y nos dieron tres colores. Y tuvimos que empezar a mirar, a mezclar pintura, y lo que nos salió. Al final nos salió bien.

(Entrevista al alumnado)

El aspecto más relevante en el trabajo de esta comisión fue la posibilidad de trabajar libremente en las clases, aspecto que contrastaba con lo sucedido en las clases ordinarias, y que analizaremos posteriormente:

A5: Todos los profes nos han dejado en sus horas, o al menos en una, en un día, hacer.

(Entrevista al alumnado)

#### **6.3.4. Las tensiones entre alumnos y profesores**

A lo largo del proyecto han aparecido cuestiones relativas a la relación entre profesores y alumnos, las demandas de estos sobre los permisos para llevar a cabo sus funciones o la petición de una organización en el centro que les apoye. Asimismo, se ha evidenciado la diferencia que plantea el Programa

de Diversificación en estas cuestiones respecto a las clases ordinarias con los grupos de referencia.

#### **6.3.4.1. Permisos y conflictos con los profesores**

Los mayores problemas estuvieron referidos a los conflictos entre los miembros de las comisiones de actuaciones y seguridad, y algunos profesores que aplicaban normas estrictas en lo relacionado con la presencia en los pasillos, la aparición de alumnos en la escalera de profesores, o la entrada de los estudiantes en las clases para difundir el evento, entre otros. Esto no fue algo exclusivo del grupo estudiado, sino recurrente en los últimos siete años en los ensayos para el Certamen de Carnaval o los festivales musicales del centro. Además, las restricciones propias de un sistema con programas, tiempos y espacios cerrados obligaron a los escolares a pedir ayuda a los educadores más cercanos. En las entrevistas y grupos de trabajo, los escolares insistían en la falta de empatía hacia ellos:

A5: A ver, alguna profe, [...]. Tú entras en su clase y se queja. Te cierra la puerta.

A14: Sí.

A6: Te contesta groseramente. Es una persona muy grosera.

A5: El día que llevamos los papeles, los carteles que ponía el día de la fecha de la fiesta y todo eso, los profes nos los quitaban y se quedaban con ellos.

Investigador: ¿Qué os decían los profesores?

A5: Que molestábamos, que nos fuésemos y que ya volviéramos más tarde.

Investigador: A ti. A los demás, ¿qué os han dicho?

A14: Lo mismo.

(Varios alumnos lo corroboran, hablando al mismo tiempo)

Investigador: Pero, ¿había muchos que os decían que molestabais?

Ellos: Sí. (enérgicamente)

(Hablan varios a la vez sobre los reproches de esta profesora en los pasillos)

A6: Nos atacan, nos desmotivan en nuestro trabajo.

(Entrevista al alumnado)

Sin embargo, el episodio más significativo y comentado por los alumnos fue el de la sanción a Israel, cuando estos bajaban por la escalera del pasillo principal, reservada al profesorado. En este caso, aunque los alumnos tenían permiso de Jefatura de Estudios para bajar por ese espacio, primó la decisión de la profesora:

A5: El Jefe de Estudios sí le dio permiso.

A7: Y lo tienen que saber todos los tutores, que podemos bajar por la escalera del centro.

A11: Le dije al Jefe de Estudios, pero nada.

A6: Eso me parece injusto.

A11: Me llamó y me puso una semana más (se refiere al castigo impuesto). Me parece injusto.

(Entrevista al alumnado)

Paradójicamente, semanas después de este suceso, a la vuelta de las vacaciones de Navidad, el centro permitió acceder a todos los alumnos del instituto por este espacio. Por primera vez, estudiantes y profesores compartían los espacios de entrada y salida del centro. Más allá de la influencia de este episodio en el cambio de la norma, es fundamental destacar la aplicación estricta de algunos profesores del reglamento, sin hacer excepciones, incluso cuando los alumnos habían recibido la autorización por parte de Jefatura de Estudios. Del mismo modo, se evidenciaba la imposibilidad de cuestionar las sanciones de los docentes. En este episodio ningún profesor (la tutora, el orientador o yo mismo) consiguió levantar la severa sanción al alumno.

#### **6.3.4.2. Valoración de sus cualidades y logros**

Las críticas de los escolares por la escasa valoración de sus cualidades y actuaciones en este proyecto han sido constantes en las entrevistas y charlas informales. En primer lugar, conviene señalar que los conflictos a lo largo del estudio estuvieron referidos a cuatro o cinco profesores, existiendo otros (los profesores de Programa de Diversificación, del Departamento de Orientación, los profesores de Plástica, Música o Educación Física o el propio jefe de estudios) que mostraban el apoyo a estos alumnos (Entrevista a los alumnos). Además, los estudiantes hacían alusión casi exclusiva a episodios como el anterior, provocando el desánimo en ellos:

A6: A mí se me quitan las ganas.

A5: a mí me dan ganas de uhhh. (*gritando*)

A8: Yo me siento mal. Por ejemplo, que no dejen hacer las cosas bien, estén interrumpiendo, se lo toman a cachondeo y luego, cuando ven que la fiesta ha salido perfecta, todos los años, “qué bien ha salido”, “qué bien ha salido”. Que bien ha salido y antes nos criticabais.

(Entrevista al alumnado)

Por otra parte, la pertenencia al Programa de Diversificación estaba relacionada con atribuciones negativas para estos escolares, tal y como relató su tutora en el inicio del proyecto. Las críticas en este sentido parecían venir de otros estudiantes del grupo de referencia o de algún profesor, aunque no acababan de ser precisas:

A2: Porque los que iban a hacer la fiesta de Navidad eran los de diversificación.

A5: Dice que somos tontitos. Entonces no podemos hacer tonterías.

Investigador: ¿Pero os lo dijeron expresamente?

A2: Sí, no sé quién fue, pero. No me acuerdo quién fue. Estaba pasando y se estaba riendo [...] Pasó y escuchó a la profe riéndose porque los que iban a hacer la fiesta de Navidad iban a ser los de diversificación.

Investigador: ¿Qué profe?

A2: No sé.

A10: Y al final, resultó que fue la mejor de todos los años.

(Entrevista al alumnado)

Más allá de la veracidad de la narración, la creencia de ser considerados inferiores al formar parte del grupo de diversificación fue una constante en las intervenciones de los estudiantes en las entrevistas y grupos de trabajo, creencia que parecía amplificarse con los comentarios de algún alumno o profesor externo al programa.

#### **6.3.4.3. La información y organización sobre el proyecto**

Las entrevistas y reuniones de trabajo con los alumnos y la profesora proporcionaron nuevos datos sobre los problemas que surgieron. La falta de información a los profesores del centro, más allá de los organizadores, el Departamento de Orientación o la Jefatura de Estudios, fue reconocida por los propios escolares:

A6: Que nos desprecian.

A14: No, no, no. Tampoco es así.

A5: No, tampoco pasó nada así. Se quejaban cuando nos veían por ahí.

A7: Yo creo que la mayoría no sabía que nosotros organizábamos la fiesta de Navidad.

A14: No avisaron.

A8: Hay que avisar a todos los profesores, que nosotros.

A14: Sí.

(Entrevista al alumnado)

Asimismo, la tutora insistía en este aspecto, además de la importancia de la colaboración entre profesores, la labor tutorial o del Departamento de Orientación:

Tutora: Volvemos a lo mismo de la falta de comunicación, de confianza [...] Muchos profes no sabían ni que estabais organizando nada [...] Es que mucha gente se enteró el día del festival, que a mí me dijo, “¡Jo, ¡qué bien los chicos de diver y tall!” (con un tono categórico) [...] Esa colaboración entre los profesores diciendo, “¡Oye!, banderas. ¡Oye!, hacedles caso a estos chicos. ¡Oye!, ¿podéis dejar las mochilas?”. Los propios tutores deberían haber informado un poco de lo que va a pasar. Es decir, en tutoría se hablará de “a ver, chicos, el festival. Va a haber una gente que se encarga de seguridad, va a haber alguien que os coja las mochilas. No os preocupéis.” Para dar confianza a los alumnos. El orientador.

(Entrevista al alumnado)

Por otra parte, la insistencia en diversos momentos de la entrevista en la falta de información y, por tanto, de confianza, para explicar los conflictos, era diferente a las explicaciones frecuentes en profesores y alumnos referidas a la voluntad, la bondad, etc. como causa de los problemas (Diario de observación).

Tutora: Eso deberíamos hablar, o bien con Jefatura, para que esa norma la cambien con los organizadores [...] Que haya uno. O el jefe de proyecto, o algo. Es decir, a este chico le podéis dejar la llave porque es un jefe [...] Pero eso, hay que informar, porque muchas veces es falta de información, pues eso.

(Entrevista al alumnado y la tutora)

#### **6.3.4.4. Atribución de responsabilidades a los alumnos participantes**

Otro elemento recurrente en la toma de datos fue el de la petición de los participantes de obtener ciertas atribuciones para la realización de sus tareas en el proyecto. Entre ellas, la de poder custodiar las llaves para el acceso en los ensayos, usar petos o poder aplicar algún tipo de sanción en los conflictos. Estas fueron demandas por la comisión de seguridad, que tuvo numerosos problemas en los ensayos, tanto con otros alumnos como con algunos conserjes (Entrevista al alumnado y la tutora). La escena siguiente se pudo observar durante la mayor parte de los ensayos de los recreos:

A8: En los ensayos no se lo tomaban en serio, porque a lo mejor llegaba y había gente ensayando porque luego tenía que actuar, y había niñas o niños que se aburrían en el recreo e iban al salón de actos. Y justo cuando nosotros no estábamos se sentaban. Y a los que no la liaban, que estaban ahí, no nos

importa, pero luego había otros que estaban gritando, liándola. Te acercabas y decías, “Sal fuera, no sé qué”, y te decía: “¿Y tú aquí quién eres para decirme?” Por mucho que decías que eras de seguridad se reía de ti.

(Entrevista al alumnado y la tutora)

La tutora aludió a la necesidad de cambiar las normas, como la potestad de los jefes de grupo para abrir y cerrar las salas de ensayo:

Tutora: Eso deberíamos hablar, o bien con Jefatura, para que esa norma la cambien con los organizadores. Que haya uno. O el jefe de proyecto, o algo. Es decir, a este chico le podéis dejar la llave porque es un jefe de.

(Entrevista al alumnado y la tutora)

La falta de reconocimiento de los alumnos del instituto a estos estudiantes se pudo comprobar en otros episodios como el intento de recoger banderas de los lugares de origen de los alumnos para decorar el escenario o de guardar la ropa el día del concierto (Entrevista al alumnado). En el primero de estos, los alumnos de la comisión de decoración estuvieron varios días en las clases sin lograr nada, salvo un momento en que intervino un profesor. En este y otros momentos del proyecto fue necesaria la mediación del docente:

A2: Entramos en la clase y nosotros hablamos, y ningún niño dijo nada, pero entró la tutora, y dijo: “Que la traigan, que nosotros la devolvemos”. Y, de repente, había chicos con banderas [...] No se fiaban de que se las iban a devolver.

Tutora: Pero es que eso pasó también con las mochilas, porque yo me acuerdo. Estaba al principio con ellas y no se fiaban, y yo como profesora les tenía que decir: “A ver, podéis dejar aquí las mochilas”.

(Entrevista al alumnado y la tutora)

Así, los problemas surgidos en la organización del festival hicieron referencia a elementos relacionados no solo con la aplicación de normas y sanciones por el profesorado o el valor otorgado a los alumnos del Programa de Diversificación, sino también a las tradiciones del centro. Este proyecto parecía cuestionar algunas de ellas, como la autonomía de cada departamento en la realización de proyectos, o la imposibilidad de estos alumnos para tener atribuciones exclusivas de los profesores o conserjes.

En último lugar, las tensiones ocurridas entre profesores y alumnos fueron planteadas por los integrantes del Departamento de Orientación,

quienes aludieron a la necesidad del conflicto como un medio de aprendizaje y cambio educativo, así como a la importancia de superar un marco educativo basado exclusivamente en la clase magistral (Entrevista al orientador). Además, la profesora de Pedagogía Terapéutica hizo alusión a los aspectos organizativos, entre los que figuran la participación de todos los trabajadores del centro y la previsión de unas normas y tareas establecidas con antelación:

Profesora de Pedagogía Terapéutica: Yo creo que tiene que haber una organización e implicación de todos los profesionales del centro, porque si eso se valora por los distintos profesionales, no solo los profes, sino por todos los que trabajan en el centro, entonces tiene que haber una buena organización y una implicación, y que quizás estén establecidos los ensayos, que sepan exactamente qué horas son. [...] A veces, luego, es más fácil protestar que el intentar dar una respuesta organizada, es decir, “mis alumnos tienen que ensayar, voy a ver qué días pueden ensayar, que no tengan un examen, que entregar un trabajo”. Yo creo que organizando con un cuadrante o un horario como organizamos el de la sala de audiovisuales, pues igual era más fácil que no nos diese esa sensación de caos.

(Entrevista a la profesora de Pedagogía Terapéutica)

Además de los aspectos organizativos, la profesora de Pedagogía Terapéutica otorgó importancia a la concesión de responsabilidades a los escolares participantes, un medio para que estos asumieran el espacio del centro como algo propio:

Profesora de Pedagogía Terapéutica: No les damos responsabilidades, porque tenemos miedo de que no sientan el espacio como propio. Si ellos sienten el espacio como propio y lo van a respetar, nosotros confiamos en ellos. Entonces, es muy importante que sientan que el espacio es de ellos y lo tienen que respetar, cuidar, como si fuera de su misma casa, porque este es de alguna forma la continuidad de su horario. Es donde más horas pasan, en la escuela y la casa.

(Entrevista a la Profesora de Pedagogía Terapéutica)

### **6.3.5. La unidad del grupo como factor de cambio**

#### **6.3.5.1. La necesidad de ser valorados como factor fundamental**

Los alumnos participantes en el proyecto expresaron en todas las entrevistas su malestar ante la supuesta desvalorización de algunos de sus compañeros y profesores por pertenecer al grupo de diversificación. Esto tenía mayor impacto para ellos si venía de algún docente:



Varios: Somos tontos.

A7: Tontos.

A5: Siempre nos llaman. Nos llaman los vagos de “diver”.

A2: [...] pero mira lo que dijo [un profesor] antes.

A5: Ya.

A2: “¿Vais a estar aquí? Aquí os tienen marcados como los de diver” [...]

A10: A mí hasta ahora no me ha vacilado nadie.

A2: “¿Cómo vas a aprobar si estás en diver?”. Y en plan, “los de tu clase son un poquito tontos.” Me lo han dicho a mí eso.

A5: No, porque llevamos mucho tiempo del curso y muchos profes que han llegado también nos dicen, “es que nunca hacéis nada. Siempre estáis por el pasillo, no sé qué”. Y yo, “joer, he subido al baño, ¿qué te importa?”

(Entrevista al alumnado y la tutora)

Más allá de la veracidad de estas críticas, la percepción y comportamiento de estos alumnos durante el proyecto estuvo condicionado en todo momento por las mismas. Así, las motivaciones expresadas por los escolares estuvieron ligadas a la necesidad de mostrar sus cualidades al resto de alumnos y docentes:

Investigador: ¿De dónde sacáis la motivación?

A12: Es una de las mejores fiestas de todo el instituto y queríamos que fuera la mejor fiesta del año.

A5: Cuando me entero que era para los de “diver”, había que demostrarles que lo hacemos de...

A6: La gente se reía de nosotros.

A12: Profe, encima porque es el último año aquí de algunos y queremos irnos dejando...

A8: A mí, aparte de lo del último curso, es lo que ha dicho Ismael, de que se reían un poco, que sois los tontos de “diver”, que no vais a hacer nada. Y luego llega y hemos hecho la mejor obra del año. ¡Plas!

(Entrevista al alumnado y la tutora)

Además, la necesidad de valoración estuvo presente en otros momentos, como en la insistencia de los miembros de la comisión de seguridad en llevar placas o petos en los ensayos y la actuación, para tener autoridad ante sus compañeros (Grupo de trabajo). Esta demanda de valoración pudo comprobarse en sus respuestas sobre lo sucedido el día del festival, en concreto en relación con la valoración de los profesores:

A10: Al final de las actuaciones, nos subimos todos los que hicimos, nos lo agradecieron.

Investigador: ¿Quién os agradeció?



A7: Los profesores y todos los alumnos. (todas hablan eufóricos)

A11: [Fátima] nos dio un diploma.

A8: A mí lo que me gustó es que, en mitad de las actuaciones, cuando estábamos organizando los de seguridad, porque uno jugando, otro gritando, manteniendo el orden un poco. Por ejemplo, cuando te volvías un profesor te decía, “¡Qué bien lo hacéis! ¡Enhorabuena!” y así.

Investigador: ¿Quién fue ese profesor?

A8: Y.

A12: ¿Qué dices?

A15: Sí.

A8: Me lo dijo. Me paró y me dijo, “¡Qué bien, ¡qué bien lo hacéis! ¡Enhorabuena!”

(Entrevista al alumnado y la tutora)

### **6.3.5.2. La unión y la empatía en el grupo**

A lo largo del estudio, las diferentes comisiones trabajaron de un modo coordinado y colaborativo, siendo frecuente que los alumnos que habían acabado sus tareas ayudaran en otra comisión (Diario de observación). Algunos de ellos, como A5, A11, A12, A8 o A14, estaban especialmente predispuestos:

A5: Siempre acabamos haciendo, nos juntamos. Un día no hay nada que hacer y estamos en otro grupo.

(Entrevista al alumnado)

En este sentido, la tutora hizo referencia en la entrevista a la mejora a lo largo del proyecto de las capacidades de trabajo en grupo. Los estudiantes fueron conscientes de su importancia:

Tutora: Vieron que trabajando en grupo y en equipo se pueden conseguir muchas más cosas que trabajando uno individualmente. ¿Sabes? Porque eso tampoco lo veían mucho. [...] Y, luego, a la vez vieron que, siendo un equipo, siendo una clase y estando todos unidos, que se conseguía mucho más, todo, y mucho más fácilmente y mucho más rápido.

(Entrevista a la tutora)

A pesar de lo indicado por la tutora, las referencias de los estudiantes a la importancia del trabajo en equipo y la unión del grupo en relación con este proyecto fueron escasas. Solo A6 y A9 hicieron mención sobre este aspecto (Entrevista al alumnado). Así, las frecuentes alusiones a la unidad por parte de los participantes estuvieron siempre vinculadas al Programa de Diversificación, siendo este el origen de su cohesión grupal. Las citas de los escolares en este

sentido son numerosas y abarcan gran parte de las entrevistas, describiendo todas ellas la importancia otorgada a la empatía dentro de este programa, aspecto que contrasta con la ausencia de referencias a los aspectos académicos.

En relación con lo anterior, es destacable la valoración del Programa de Diversificación como el mejor curso en su etapa escolar, formulada por A5 y repetida por otros alumnos (Entrevista al alumnado y la tutora), y que se concreta en toda una serie de cualidades otorgadas al mismo, todas ellas relacionadas con la empatía. La primera de ellas es la percepción de este grupo como una familia, repetido en diferentes momentos de la entrevista por A11, A5 y A9:

A11: Es que para mí no es una clase, es una familia. (algunos aplauden)

A8: Porque siendo un grupo más reducido pasamos 6 horas aquí. Luego los recreos. Luego, que si venimos para organizar no sé qué fiesta, que si tal. Acabo viendo más a A14 que a mi padre. (se ríen todos)

Investigador: ¿Estáis de acuerdo?

Todos: Sí. (fuerte)

(Entrevista al alumnado y la tutora)

Tal y como dice A8, los alumnos de este programa pasaban la mayor parte de las horas lectivas en un grupo reducido (16 alumnos), con pocos profesores, y participando en actividades o proyectos como el estudiado. Además, compartían otra serie de aspectos, como la edad, la necesidad de una enseñanza individualizada, o los intereses académicos y profesionales, en algunos casos. Esto parecía incidir directamente en el establecimiento de relaciones empáticas en el aula. La tutora del grupo insistía en este aspecto:

Tutora: Claro, este tipo de clases que son pocos alumnos, que estamos mucho tiempo juntos y tal, lo facilita. Una clase con 30 alumnos, a los que ves dos o tres horas a la semana, pues es mucho más complicado.

(Entrevista a la tutora)

Asimismo, la percepción de esta clase como un grupo de pertenencia incluía la importancia otorgada a la tutora dentro de este, siendo la referencia fundamental para todos los entrevistados. Las palabras de los alumnos relatan

la existencia de vínculos y relaciones empáticas, más allá de la sola valoración académica, tal y como se analiza en el apartado 6, referido a la tutora.

La segunda cualidad valorada por los estudiantes y la tutora, derivada de la anterior y relacionada con la empatía, se refiere a los vínculos comprensivos al interior de la clase. Estos hicieron alusión a la complicidad, la comprensión, el cuidado y la ausencia de conflictos:

A1: Cada uno tapamos nuestras oscuridades. Pues eso, cuando uno llega tarde no dice nada de/desde que entra el profesor.

A5: Como si fuéramos hermanos.

Tutora: Se protegen entre ellos.

A11: Hacemos el tonto, y nos miramos, y esto. Hacemos el tonto juntos.

A5: Mira. Solo hubo bronca una vez. Fue un día que estos dos, que se enfadaron, pero no duró nada.

Tutora: Es verdad.

A5: Después, en todo el año ha habido una bronca entre toda la clase. Somos comprensivos con nosotros.

A1: Es porque todos somos amigos casi. Casi todos.

(Entrevista al alumnado y la tutora)

Por otra parte, esta percepción contrasta con la dada al grupo de referencia, al que estos escolares asistían en tres de las asignaturas. En palabras de Tiago, en este grupo “hay gente que es muy competitiva con las notas y se pican, se meten con los nuevos”, opinión que también expresan A10 y A8 (Entrevista al alumnado y la tutora). La valoración dada a las cualidades empáticas y a la unión del grupo explicaría su compromiso durante el curso y el proyecto estudiado:

A10: Es como un cortafuego. Los mejores años, estaba pensando.

Investigador: ¿Son los mejores años por?

A10: Porque, no sé, estamos unidos y todo va bien.

Tutora: Como que diver os hizo uniros más

A8: Eso es lo que diferencia a (los) dos cursos.

A5: Aquí hay buen rollito. Hay muy buen rollito.

Tutora: Hay mucha confianza.

(Entrevista al alumnado y la tutora)

Además de estos relatos, la unión entre los componentes de este grupo estuvo también ratificada en las observaciones recogidas, y en comportamientos como la utilización de un grupo de *WhatsApp* para comunicar

los asuntos lectivos o sus encuentros como grupo de amigos fuera de las horas de clase (Diario de observación).

En tercer lugar, destaca el valor otorgado a los profesores del Programa de Diversificación. Así, en los relatos de los escolares todos mencionaron el apoyo recibido en el proyecto por parte de ellos. Este incluyó tanto la disponibilidad de horas para trabajar en la preparación de los materiales de decoración y las salidas de su aula para atender tareas propias del proyecto (informar a las clases, reunirse con los cantantes o bailarines, etc.), como la ayuda en diversas tareas. Así, relataron como la profesora del Programa de Diversificación les ayudó a pintar y decorar, y la tutora y el orientador colaboraron en numerosos aspectos (realización del presupuesto, confección de las invitaciones, búsqueda de materiales, petos y uniformes, o mediación ante el Equipo Directivo u otros profesores), aspectos acreditados en las observaciones y entrevistas. Además, los alumnos dieron importancia a las palabras motivadoras de los docentes del programa, incluyendo a la profesora de Matemáticas y la profesora de Educación Física:

A11: la de Educación Física (tutora) siempre me paraba.

A6: La de Mate también.

A15: Sí (*hablan a la vez*)

Investigadora: ¿Qué os decían?

A12: Flores, “lo estás haciendo muy bien”, “que me alegro por vosotros, que estáis preparando una fiesta, haciendo algo importante”. Esas cosas.

(Entrevista al alumnado)

Estas actitudes contrastaron con la de algunos profesores que no pertenecían al Programa de Diversificación, analizadas en el apartado 4. Las palabras de alumnos como A10 en la entrevista (“es que como no nos conocen”), reconocidas también por la tutora, el orientador y la coordinadora del Programa de Diversificación podrían ayudar a explicar el drástico cambio de comportamiento de los estudiantes en este programa.

### **6.3.6. La tutora: valores y estilo humanista**

A lo largo del estudio la tutora ha tenido un rol fundamental, tanto en la propuesta de ideas como en el establecimiento de relaciones empáticas, el tipo

de liderazgo ejercido o la promoción del aprendizaje vivencial y participativo. Además, el modelo educativo planteado por ella durante el proyecto y en las clases ordinarias tiene similitudes con el planteado por el paradigma humanista. La valoración dada por los estudiantes ha hecho referencia a aspectos como el modelo comprensivo de la docente, su capacidad para liderar los procesos y defender a sus alumnos, o la creación de un clima de confianza para la expresión en el aula. Todos ellos se han mostrado interrelacionados.

#### **6.3.6.1. Importancia de la empatía: percepciones de los estudiantes**

Los escolares defendieron efusivamente la importancia que tuvo su tutora en todo el proceso (Entrevista al alumnado y la tutora). Las cualidades unánimemente valoradas se refirieron a la comprensión mostrada por la tutora y su capacidad de ayuda. Esta incluía tanto el apoyo en las tareas como en la motivación de sus alumnos. La idea de cercanía entre profesora y alumnos estuvo siempre presente en las citas:

A2: Es la que dio la idea. Nos ayudó también.

A5: La profe nos apoya siempre.

A14: Nos da ideas.

Tutora: Como una madre.

A11: Porque siempre está ahí motivándonos y siempre que estamos partiéndonos la cabeza.

A10: Que ella siempre está ahí.

A14: Pues que nos ayudó cuando lo necesitamos, nos tranquilizó y hizo que salieran bien las cosas.

A2: Es muy importante, porque nos apoyaba y nos daba ideas de cómo decorar, entonces, y además nos calmaba porque a mí, porque a mí se me va un poco la cabeza.

(Entrevista al alumnado y la tutora)

Más allá del aprendizaje autónomo y vivencial promovido por la tutora (Entrevista a la tutora), es significativo el valor que sus estudiantes otorgaban a la ayuda proporcionada por esta. Todos ellos citaron esta cualidad como la más valorada:

Investigador: ¿Cuál es el papel que tiene en este caso vuestra tutora?

A13: No sé, ya lo han dicho todos [...] No sé. Nos ayudó mucho.

A9: Nada, el apoyo que nos trajo desde el principio ayudándonos en cada cosa. que hacíamos, en cualquier duda que teníamos, entre la fiesta y todo. Siempre estaba encima de nosotros.

A7: Pues ayudó mucho.

A15: Que nos apoyó mucho desde el principio, hasta que terminamos.

A8: Nos ayudaba mucho porque siempre que teníamos que hacer algo y teníamos unas ideas nuevas y las comentábamos, y nos daba su opinión.

(Entrevista al alumnado)

La idea de ayuda, presente en todas las respuestas de los escolares, hacía alusión también la expresión de la empatía emocional de la tutora con los alumnos en los conflictos (con otros profesores, los conserjes o en el episodio de las banderas anteriormente narrado), y su mediación ante el equipo directivo o los docentes para defender a sus alumnos (Diario de observación).

#### **6.3.6.2. Importancia de la empatía: percepciones de la tutora**

El valor concedido a las relaciones empáticas en este estudio se evidenció también en las propias palabras de la tutora en la entrevista, siendo este el factor clave del presente estudio. Al preguntar a la docente por sus cualidades a lo largo del proyecto, esta hizo referencia en diversos momentos a la paciencia y empatía:

Tutora: La paciencia, que no pensaba yo que tenía tanta paciencia (*se ríe*), porque cada año es como, ¡dios!, que me agota [...] que a veces me da la sensación de que soy como muy desordenada y muy tal pero luego a la vez veo que no, que no, que los coordino ahí. No sé, volvemos otra vez a la empatía. Ellos decían mucho que era como una madre. (*se ríe*)

(Entrevista a la tutora)

Efectivamente, a lo largo de las entrevistas y reuniones de grupo fue frecuente la referencia simbólica de los estudiantes y de la propia tutora al rol de madre de esta. A pesar del tono humorístico de estos relatos, hacen pensar en la cercanía en las relaciones entre profesora y alumnos. Por otra parte, destaca la insistencia de esta en la escucha y atención de cada estudiante.

Tutora: Es muy importante también escucharlos a ellos. No solo que ellos nos escuchen a nosotros, ¿no? Ser muy flexible. Ser una persona que te puedas adaptar a todo, porque cada clase y cada chico es un mundo, ¿no? Y, no sé, pues eso, La empatía yo creo que es lo importante.

(Entrevista a la tutora)

Otro aspecto destacado por la tutora en diversos momentos de la entrevista apunta a una concepción de la enseñanza más allá del aprendizaje curricular tradicional. Este incluiría la comunicación empática entre docentes y alumnos, aspecto fomentado en proyectos como el estudiado:

Tutora: Que te pueden hablar, que tienen confianza, que tú puedes hablar con ellos, que si tienen un problema te lo cuentan, que se abren. Y, entonces, eso yo creo que es vital. Es vital. Eso es vital para su formación, ¿no? Veo algo más que formación curricular. Una cercanía, una cosa que todo este tipo de actividades fomentan.

(Entrevista a la tutora)

En último lugar, es importante destacar que los comportamientos asociados a la empatía, descritos a lo largo del estudio, tuvieron como protagonistas tanto a la docente como a los propios estudiantes. Algunos episodios, como la organización de una fiesta de cumpleaños para la tutora, ampliamente descrita por ambos muestra la respuesta de los alumnos en este sentido:

Tutora: No me había pasado nunca, ¿no?, eso. De hecho, me quedé como “¡ostras!” (pone cara de asombro), como muy sorprendida, porque, hombre, recibes muestras de afecto y de cariño, pero no así, ¿sabes? Que decoraron la clase, trajeron la tarta, me trajeron un regalo y tal.

(Entrevista a la tutora)

#### **6.3.6.3. Paralelismos con la interpretación dramática**

Las relaciones entre la expresión teatral y la docente surgieron en diversos momentos de la entrevista y las conversaciones informales, concretamente las referidas a la comunicación empática y la identificación con los otros. Conviene tener en cuenta que la tutora alternaba las clases en el instituto con su carrera dramática, siendo esta una de sus referencias vitales más importantes. Al preguntarla por su cualidad más importante en la expresión teatral, hizo referencia nuevamente a la empatía:

Tutora: La empatía es muy importante en el arte porque ya no solo en el caso de actriz con tu personaje sino con el público. Tienes que conectar, tienes que enganchar. Entonces, es muy importante eso.

(Entrevista a la tutora)

La conexión a la que alude fue patente en las observaciones durante todo el estudio y en los testimonios citados de los estudiantes. La propia profesora reconocía el paralelismo entre los dos mundos, a través de la comunicación empática:

Tutora: Entonces, este año pues me llenó mucho esta clase por eso, porque la empatía que puedo sentir actuando o tal, la sentí estando con ellos, dando clase. Y la libertad y el ser yo misma, y ese afecto y tal, y esa reciprocidad, que normalmente dando clase no sentía, lamentablemente [...] Pues con esta clase sí que la sentí.

(Entrevista a la tutora)

Por otra parte, a las cualidades citadas de libertad, expresión genuina y afectiva, la docente añade otras también presentes en el mundo teatral, como la adaptabilidad al medio y la capacidad de identificarse con el otro:

Tutora: Me adapto a cualquier tipo de medio. Me agobio y tal, pero no sé cómo mi cuerpo, mi mente y tal se adapta. Sí, a situaciones y personas. No sé, y luego también la empatía, que intento. Me sale bastante natural, de empalizar con la gente. Me siento siempre identificada con alguien, en plan. Por eso también lo de actriz me gusta tanto, porque hasta con gente pues que dices tú, “¡Dios, eso es malo!”. [...] Siempre intento sacar algo de la otra persona con la que me siento identificada. Sea buena o sea mala.

(Entrevista a la tutora)

En esta y otras citas de la tutora, ella se refiere de un modo general al grupo de diversificación, y no solamente a las actividades del proyecto. Además, tras su experiencia en este programa reconoció haber redescubierto su vocación docente, después de años como docente de Lengua en el grupo ordinario en diversos institutos (Entrevista a la tutora).

#### **6.3.6.4. Aprendizaje vivencial y participativo**

A la existencia de un estilo comprensivo en las relaciones del grupo, promovido por su tutora y facilitado por las características del Programa de Diversificación, hay que añadir la intención de implementar en el proyecto la participación activa y colaborativa de los estudiantes. Este estaba guiado por la voluntad de la tutora de fomentar la autonomía de los alumnos, e incluir dentro del aprendizaje las dificultades propias de la vida real:



Tutora: Yo prefería no intervenir, porque lo interesante para mí también es que sean independientes y autónomos y que ellos aprendan. Yo intervenía pues cuando veía que tenían algún problema y que se agobiaban mogollón. Claro, porque siempre había. Porque todo eran problemas: “¡Profe!, esto no sé qué”, “no nos hacen caso”, “no sé qué”, “no hay dinero” [...] Yo prefería que muchas veces, pues eso, con lo de las banderas, pues dejarles a ellos libertad, aunque luego saliera mal o no saliera, pero por lo menos así ellos eran conscientes de cómo es la vida real, de lo difícil que es.

(Entrevista a la tutora)

Al mismo tiempo, en la observación del proceso y las entrevistas y reuniones con el grupo y la tutora, se pudo observar la ausencia de un estilo autoritario. Este se traducía en la renuncia a los partes de castigo, el diálogo continuo con cada uno de los alumnos y la importancia dada a la empatía, citado anteriormente. No obstante, este estilo se circunscribió según los escolares a las relaciones con la tutora y un grupo de profesores (los del Programa de Diversificación, el Departamento de Orientación o los profesores de Plástica, Música y Educación Física) (Diario de observación). Ante la persistencia de conflictos con otros profesores, citados en el punto 4, la tutora defendió la necesidad de confiar en los escolares, otorgándoles nuevas responsabilidades en la gestión del proyecto (para abrir estancias, entrar a informar en las clases o circular por espacios restringidos a los alumnos) (Entrevista a la tutora).

Por último, cabe destacar que las actividades programadas inicialmente por la tutora, además del presente estudio de caso, se refirieron a actividades y proyectos creativos, como la participación en un cortometraje, en un taller de poesía, o la actividad *Poetry Islam* (poesía oral, en la que tienes que expresar con tu cuerpo y el modo de recitar). Así, el valor otorgado al arte y la creación en su estilo educativo fueron una constante. Sin embargo, como la propia docente señaló a lo largo de la entrevista, las dificultades que surgieron con las propuestas relacionadas con la poesía, debido a los estereotipos y roles imperantes en el aula, impidieron su continuidad (Entrevista a la tutora).

#### **6.3.6.5. Liderazgo de la tutora**

Como se indicó en el apartado 6.1, la intención de promover un aprendizaje autónomo en este proyecto no fue un obstáculo para la prestación

de ayuda por parte de la tutora. Este apoyo se convirtió en diversos momentos en un claro liderazgo ante las dificultades que amenazaron el proyecto. Es el caso de su mediación con el secretario para contar con un presupuesto para los materiales, ante los alumnos pequeños para que depositaran sus mochilas y confiaran en los alumnos encargados del guardarropa, o ante Jefatura de Estudios para que cambiaran la norma y no castigaran a sus tutorandos (Entrevista al alumnado y la tutora). En la defensa de sus pupilos se mostraba en todo momento, además, tranquila y dialogante (Diario de observación). En las reflexiones posteriores al proyecto, la tutora destacó la falta de información como el factor fundamental para entender los conflictos surgidos, haciendo referencia a la labor del tutor como mediador y colaborador con otros docentes, así como de información a sus estudiantes:

Tutora: Yo supongo que eso volvemos a lo mismo de la falta de comunicación, de confianza, pero también de, incluso entre vosotros. Ahí yo podría ser puente con los profesores. Muchos profesores no sabían ni que estabais organizando nada. Esa colaboración entre los profesores [...] Claro, es decir, en tutoría se hablará de “a ver, chicos, el festival. Va a haber una gente que se encarga de seguridad, va a haber alguien que os coja las mochilas. No os preocupéis.” Para dar confianza a los alumnos [...] Para que no hubiera esa desconfianza, que es lo que nos pasó.

(Entrevista al alumnado y la tutora)

En lo referido a las percepciones de los escolares, cabe destacar la defensa a ultranza de la tutora como uno de los aspectos recurrentes en sus declaraciones. La expresión “son mis chicos” era repetida frecuentemente por los escolares:

A7: Luego teníamos un problema con algún profesor o con Jefatura, y siempre era ella la que iba a bajar. Iba a tu lado: “Mira, mis chicos están haciendo esto, tal”, y siempre hacía de puente con nosotros, entre nosotros y la profesora.

A10: “Son mis chicos”. (con voz suave, imitando a la tutora)

Fátima: Son mis chicos y mis chicas.

A5: Somos sus chicos. (imitando a la tutora)

A10: Siempre nos ha ayudado a hacer las cosas. Cuando teníamos un problema siempre ella nos lo resolvía muchas veces. Pues eso. Eso se lo agradecemos todos en grande. (la tutora exclama y ríe mostrando su agradecimiento)

(Entrevista al alumnado y la tutora)

No obstante, el episodio más significativo de su capacidad para liderar el grupo tuvo lugar el mismo día del festival, media hora antes de la apertura de las puertas. En ese momento, los alumnos de diversificación fueron expulsados de la sala en un momento de gran tensión. La decisión de estos de abandonar el proyecto fue reconducida tras la intervención de la tutora y su petición de seguir adelante:

Tutora: Yo llegué como tarde. Y veo uno que dice, “yo dimito”, “esto es no sé qué”, “esto tal”. Yo veía como todos que lo iban a dejar. Y, claro, yo llego y digo, “pero vamos a ver, ¿qué locura es esta?” [...] Ahí fue como, digo, “a ver chicos, estuvisteis trabajando para esto. Ahora no os podéis venir abajo en un momento que”.

(Entrevista al alumnado y la tutora)

El liderazgo de la docente se mantuvo hasta la finalización del proyecto. Así, después de la participación de estos alumnos en el Festival de Navidad, la tutora medió con el equipo directivo para la obtención de una gratificación para los participantes. Esta consistió en una comida, atendiendo al presupuesto limitado del centro. Al comunicárselo a sus pupilos, estos aplaudieron durante un largo rato (Diario de observación). La tutora hizo apelación en este momento a la unidad del grupo (Diario de observación):

Tutora: Me dijeron que nos pagarían la comida a todos [...] Así que estaréis todos obligados a venir todos los lunes a las seis. Estamos todos obligados.

A11 Aceptamos. Ahora sí que voy a comer.

A1: Ahora sí que vengo.

Tutora: No, yo os obligo a ir a todos [...] Todo el mundo obligado a venir a comer.

#### **6.3.6.6. Enfoque centrado en la persona**

La observación de las actuaciones de la tutora durante el proceso, y de las entrevistas y reuniones de trabajo, mostraron una educadora que dedicaba tiempo a hablar con sus alumnos, a explicarles los motivos de sus actuaciones y, en especial, a indicarles sus cualidades. Esto última era frecuente en las situaciones de desánimo de los escolares:

Tutora: Pero luego, cuando fue el espectáculo, no se rieron de vosotros. De hecho, os tenían casi más respeto que a los profesores [...] Yo creo que después en el espectáculo no pasó eso, porque vosotros os acercabais a la gente y la gente se callaba.

(Entrevista al alumnado y la tutora)

Asimismo, al finalizar el mismo festival, en el momento de los agradecimientos, subió al escenario a pedir el reconocimiento de los alumnos participantes en la organización, momento que recordaban sus pupilos emocionados (Entrevista al alumnado). Por otra parte, las descripciones de la tutora sobre las cualidades de los estudiantes participantes en el proyecto, mencionadas en la entrevista, mostraban una visión comprensiva, alejada del juicio o la generalización que encontramos en las descripciones de otros profesores. Esto se hizo evidente al hablar de los alumnos con problemas de comportamiento en otras asignaturas, como A5, A6 o A1:

Tutora: A5, que es el cabeza, aporta muchísima fuerza. De hecho, hay que frenarlo muchísimas veces. Pensaba que no se lo iba a tomar tan en serio porque, como es una persona que tiene un carácter tan fuerte, y a la vez tan voluble que a veces se enfada, a veces no, no sé, tenía un poco de miedo de “este chico cómo va a reaccionar, cómo va a” [...] Luego vi que, para nada, que es como muy protector y de que solo quería que saliera todo bien, que había que frenarlo. Tuvo ahí algún pequeño incidente con algún alumno, pero bueno, guay. [...] A6 también nos sorprendió a todo el mundo en general [...] A veces es muy difícil de controlar porque es muy inquieto. Siempre está riendo y es muy infantil. Es el más joven de clase. Entonces, siempre está con bromas y tonterías como de niño pequeño [...] Y, vamos, están todos los profesores. De hecho, me dijeron, la Jefa de Estudios, me dijeron que era increíble, que había demostrado una madurez y un compromiso que, “¿cómo conseguiste hacer esto con este chico?” [...] Fue una de las mayores sorpresas.

(Entrevista a la tutora)

Los relatos anteriores no son sino dos ejemplos de las descripciones sobre los estudiantes. Estos son extensos y hacen referencia a aspectos globales, incluyendo cualidades cognitivas y estilos de aprendizaje, afectivas y relacionales, o aquellas vinculadas a las necesidades de los escolares. Desde un punto de vista global, la tutora afirmó su satisfacción con este proyecto, al haber logrado que los alumnos interiorizaran que tienen cualidades, así como las virtualidades del trabajo en equipo (Entrevista a la tutora).

### **6.3.7. Cambios en el *awareness* de los alumnos y la tutora**

Una vez finalizado el Festival de Navidad los alumnos y la tutora fueron entrevistados en relación con los aspectos más relevantes del proceso, así como las potencialidades desarrolladas y las necesidades que se habían mostrado importantes. En este sentido contrastaron las descripciones pormenorizadas y extensas de la tutora y el orientador (experto en este estudio de caso) con las de los alumnos. Además, hubo grandes diferencias entre los alumnos más expresivos (A5, A8, A1, A2, A11, A12, A6 y A10) y otros que apenas intervinieron (A15, A13, A3 y A4). Las respuestas de los estudiantes se refirieron en su mayoría a los aspectos grupales antes que a los individuales.

#### **6.3.7.1. *Awareness* de las potencialidades de los alumnos**

##### **6.3.7.1.1. Reflexiones de los estudiantes**

Previamente al análisis, debemos tener en cuenta que estamos ante un grupo que no era consciente de sus cualidades antes del inicio del proyecto, aspecto descrito por la tutora (Entrevista a la tutora). Como se planteó en el apartado 6.3.3.1, este fue el punto de partida del proyecto, un trabajo para fomentar la autoestima, el descubrimiento de las propias virtudes y del trabajo en equipo. En primer lugar, los estudiantes fueron preguntados por las capacidades y potencialidades mostradas a lo largo del proyecto. En este y otros apartados las respuestas fueron escasas, estando relacionadas con la determinación para acabar el proyecto, y con la cooperación en el grupo:

A5: Soy buen compañero.

A8: Soy buen compañero [...] puedo conseguir lo que me propongo.

A11: Lo hemos hecho bien juntos.

A10: Soy un buen compañero y hago para que todo vaya bien.

A2: que puedo conseguir lo que me proponga.

A1: Me hago respetar [...] y soy sincera.

A7: Ayudo mucho.

(Entrevista al alumnado)

Por otra parte, al preguntarles por sus cualidades y/o capacidades más allá de la representación, la mayor parte de los chicos hicieron referencia a una actividad deportiva, como el fútbol (A6, A7 y A9), el baloncesto (A10, A11 y

A12) y el rugby (A5), y en menor medida musicales, como en el caso de A8 (cantar rap). Por su parte, las chicas aludieron a las cualidades relativas a la empatía y el cuidado (A2 y A3), la sinceridad (A1) o el dibujo (A2). Además, cabe destacar que tres de los alumnos (A15, A4 y A13) no citaron ninguna cualidad.

#### *6.3.7.1.2. Las potencialidades de los alumnos: análisis de la tutora*

##### *Cualidades del grupo*

Las descripciones de la tutora sobre las cualidades de los alumnos son detalladas, haciendo referencia a los rasgos grupales e individuales. La tutora se mostró sorprendida por la gran energía, intensidad y seriedad que mostraron desde el comienzo del proyecto, aspectos ligados a la percepción de este como un reto personal (Entrevista a la tutora). La profesora habló también de “la ilusión con la que desempeñaron todo el proyecto”, derivando los comentarios escépticos iniciales de los estudiantes en una gran implicación y exigencia:

Tutora: Estaban súper metidos y que les daba todo igual. Ellos solo querían sacarlo y hacerlo bien, y estaban super exigentes con ellos mismos.

(Entrevista a la tutora)

Todas estas cualidades fueron constatadas durante todo el proceso, en las diferentes actuaciones de las comisiones. Incluso, en algunos casos, los conflictos, descritos en el apartado 4, estuvieron relacionados con un exceso de exigencia y rigor en las normas creadas por ellos, especialmente de la comisión de seguridad (Diario de observación). Además, mostraron siempre una gran disposición y altruismo en los requerimientos de la tutora, el orientador y los profesores participantes en el festival (Diario de observación).

Otro aspecto que surgió en las observaciones, corroborado por la tutora, es el de la influencia de los roles asumidos en las cualidades y comportamientos de los escolares. Estos implicaban papeles masculinos y femeninos:

Tutora: En esta clase hay mucho el papel masculino y el papel femenino. Sí, tienen muchísimos prejuicios, y como las chicas son minoría [...] Pero, bueno,

ellas también son en el sentido como más. Es que no sé si decir tradicional, pero, vamos, que tienen como el papel de la mujer como “nosotras tenemos que hacer ciertas cosas y los chicos ciertas cosas.” Entonces, ellas también asumen ese rol un poquito. Aunque, bueno, luego son combativas.

(Entrevista a la tutora)

Junto a la asunción de estos roles, en el desarrollo de las entrevistas y reuniones se constató el predominio de un estilo de comunicación fuerte, con numerosas bromas e ironías de una parte del grupo. Este se manifestó también en el modo de expresarse delante de los compañeros, o los aspectos que eran permitidos expresar. A1 y A2, las estudiantes combativas a las que se refiere la tutora, expresaron su malestar y protestaron por las continuas bromas hechas por algunos chicos, como A5 y A7 (Diario de observación). Asimismo, A2 demandó también participar en tareas diferentes a las de decoración:

A2: Digo yo que a nosotras nos pueden poner también a ayudar, porque ahí sentadas, y “como ya decorasteis, ya no hacéis nada.”

(Entrevista al alumnado)

Por último, las reflexiones de la tutora sobre el grupo en la entrevista y las charlas informales contrastaron con las de una parte de los docentes del grupo, al hacer referencia a las cualidades positivas de los alumnos y alejarse de la visión escéptica predominante (Diario de observación).

### *Cualidades individuales*

Las referencias de la tutora sobre las potencialidades de los alumnos participantes fueron también minuciosas, siendo casi todas ellas de orden psicológico, como el liderazgo (A5 y A9), la fuerza (A5, A1 y A2), el cuidado (A5), la concentración (A11 y A12), el compromiso y la responsabilidad (A8, A9, A6, A13 y A15), o la madurez (A8). Además, en el análisis realizado también citó algunos problemas de comportamiento, como la timidez (A13, A15, A3 y A4), o el nerviosismo e hiperactividad (A6, A11 y A12), etc., describiendo las causas y significados de los mismos (Entrevista a la tutora). En sus palabras no hubo descripciones relativas a otro tipo de capacidades, como las cognitivas o procedimentales.



Asimismo, en los relatos sobre las cualidades de sus tutorandos durante el proyecto mencionó aquellas que no eran habituales o estaban ocultas en el comportamiento ordinario del aula. Es el caso de la capacidad para liderar de A9, para concentrarse y mantener la disciplina de A11 y A12, o para cuidar del grupo de A5. Este aspecto fue aún más evidente en el caso de A6, un alumno que tenía partes disciplinarios por sus continuas bromas y falta de concentración en algunas clases. Este estudiante mostró a lo largo del proyecto una gran seriedad y compromiso:

Tutora: Yo tenía miedo porque él era de la comisión de seguridad. Que, digo, “¡dios mío!, con este en la comisión de seguridad!, ¡que la monta!” Era increíble. Lo hizo genial. La gente se lo tomó en serio, en plan que, si le tenía que echar la bronca, iba él. Decía, “¡el móvill!, ¡ahora no sé qué!, ¡colócate aquí! Vamos, fue de las mayores sorpresas. Porque, por ejemplo, de A8 sí me lo esperaba, un tío responsable, un tío maduro. O de A13, o de A15, te lo esperas por cómo se comportan en clase. Pero, A6, dije, “Dios mío”. Yo estaba un poco preocupada. Era el que más preocupada estaba [...] porque es muy inquieto. Entonces, no le puedes tener atado a una silla porque se vuelve loco. Entonces, me sorprendió muy gratamente.

(Entrevista a la tutora)

En este y otros casos se puso de manifiesto la diferencia con las descripciones hechas por otros profesores en las sesiones de evaluación, centradas exclusivamente en el rendimiento académico, y relacionadas con la voluntad y la capacidad de esfuerzo (Diario de observación). La tutora del grupo y alguna profesora del Programa de Diversificación hicieron descripciones complejas y comprensivas, que incluían los aspectos positivos y las causas o circunstancias unidas al comportamiento. Además, una parte importante de ellas refirieron el cambio y desarrollo de potencialidades durante el proceso:

Tutora: A9 me gustó mucho como jefe de proyecto porque era de los más callados de clase, o más tímidos. Y me sorprendió mucho porque cuando pedimos voluntarios, cuando se hicieron las comisiones, era como: “¿quién quiere ser jefe de proyecto?” Es una responsabilidad, porque tenía que coordinar todas las comisiones. Y, claro, todo el mundo estaba callado y A9 dijo: yo. Y, entonces, nos quedamos como, “¡ostras!”. Uno de los chicos que a lo mejor pensaba que era más tímido y más tal, y lo hizo estupendamente. Se lo tomó súper en serio y demostró que, bueno, era un jefe de proyecto.



[...] Los gemelos, también. Los ves que se distraen con mucha facilidad. Son casi como hiperactivos. No se toman nada en serio. Pues estaban muy centrados también. Hubo un momento ahí como de pánico de “yo lo dejo, profe, yo con esto no puedo. “Pero, luego, a la vez, estaban.”

(Entrevista a la tutora)

Las citas expuestas anteriormente muestran la creencia de la profesora en el cambio de sus tutorandos. La descripción de un alumno que pasa de romper la clase a ser el garante de la seguridad en el festival, o de mostrarse introvertido a convertirse en el jefe de proyecto, entre otros, ponen de manifiesto esto, así como la confianza depositada en ellos, más allá de los conflictos surgidos en el proceso (Entrevista a la tutora).

### **6.3.7.2 Cambios en el awareness de los alumnos**

#### **6.3.7.2.1. Reflexiones de los estudiantes**

Las respuestas de los alumnos, al ser preguntados por los cambios sucedidos tras la finalización del proyecto, mostraron una preferencia por las cuestiones relacionadas con la unidad grupal antes que las individuales. Al referirse a las capacidades desarrolladas, casi todos hablaron del trabajo en equipo y la unidad del grupo. Incluso cuando aludieron a la capacidad para llevar a cabo un reto como el planteado, incluyeron a todos los participantes.

A8: Que los de diversificación podemos. Hemos hecho la mejor obra del año.

A5: Hemos demostrado que lo hacemos muy bien los de “diver”.

Ismael: Somos super hombres.

A11: Que juntos podemos.

A7: Somos un equipo.

(Entrevista al alumnado)

Por otra parte, el sentimiento de unidad, analizado en el apartado 5, no puede desvincularse de las características del Programa de Diversificación y del valor que estos estudiantes le otorgaban. Más allá de estos testimonios, otros hacen referencia a cambios individuales:

A2: Que puedo conseguir lo que me proponga.

A14: Me he soltado más.

A9: Puedo dirigir un proyecto así.

(Entrevista al alumnado)

En último lugar, cabe destacar a cuatro alumnos, los más introvertidos, que no citaron ninguna cualidad en este ámbito (Entrevista al alumnado).

#### *6.3.7.2.2. Análisis de la tutora*

El análisis sobre los cambios y logros acaecidos, referidos según la tutora al crecimiento personal (Entrevista a la tutora), tuvieron lugar a posteriori, una vez cerrado el proyecto:

Tutora: Cerró el proyecto, nos volvimos a reunir y empezaron a ver poco a poco todo lo que les había supuesto organizar esto y tal. Pero, en el momento, era perdemos clase. Luego, pues fueron viendo pues todas las consecuencias [...] el compañerismo, el trabajo en equipo.

(Entrevista a la tutora)

La profesora vinculó los cambios que los escolares reconocieron haber desarrollado al conocimiento de las propias virtudes y la importancia del trabajo en equipo:

Investigador: ¿Qué crees que han aprendido?

Tutora: Por una parte, que todos tienen virtudes, ¿no? Y que, aunque ellos digan para describirse a sí mismos que no se encuentran virtudes, que todos tienen virtudes, cosas buenas. Y, luego, que trabajando en grupo y en equipo se pueden conseguir muchas más cosas que trabajando uno individualmente. Porque eso tampoco lo veían mucho [...] Vieron que, siendo un equipo, siendo una clase y estando todos unidos, que se conseguía mucho más, todo, y mucho más fácilmente y mucho más rápido.

(Entrevista a la tutora)

Además, el aumento de la autoestima, mencionado por la tutora como el objetivo fundamental desde el principio del proyecto, estuvo ligado no solo al reconocimiento de las propias potencialidades sino también al hecho de llevar a cabo el reto planteado, tomando así conciencia de sus posibilidades para enfrentarse a desafíos similares:

Tutora: Yo creo que esto les dio un empujón así muy fuerte para aumentar la autoestima, pues como reto personal, y para ver que ellos son capaces de eso y de mucho más. Yo es lo que les decía: “Yo con lo que me quedo, con lo que quiero que os quedéis es que podéis hacer esto y todo lo que os propongáis”.

(Entrevista a la tutora)

Por último, la tutora reconoció su satisfacción por la valoración de las virtudes por los propios estudiantes tras acabar el proyecto (Entrevista a la tutora), refiriéndose de un modo específico a los más tímidos. Estos alumnos mantuvieron a lo largo del estudio una actitud muy introvertida:

Tutora: Ese aspecto pues me gustó mucho. Ver cómo gente pues tímida, que veías que tenía poca autoestima y tal, pues se fue abriendo poquito a poco. Algunos más que otros, porque a algunos les cuesta mucho.

(Entrevista a la tutora)

### **6.3.7.3. Awareness de las necesidades de los alumnos**

La percepción de los alumnos sobre las propias necesidades una vez finalizado el festival estuvo referida a los ámbitos expuestos anteriormente, como la participación en actividades y proyectos grupales (A11, A8, A5, A7, A9, A12, A10 e A6). Así, los aspectos sociales ligados a la identidad a través del grupo fueron los predominantes. Por otra parte, las referencias a las necesidades individuales, estuvieron presentes en el caso de A1 (“cuidar las palabras”), A14 (“atreverme más”) y A2 (“esforzarme para conseguir lo que quiero”). Además, cuatro alumnos no citaron ninguna respuesta.

Al preguntar a la tutora sobre las necesidades de sus alumnos, esta hizo referencia a diversos ámbitos, como el de la autonomía, la expresión y la autoestima (Entrevista a la tutora). Así, y con relación al primero de estos, la docente expresó en dos momentos de la entrevista la necesidad de “crear chicos que sean autónomos”, desarrollada a través de proyectos como este:

Tutora: La autonomía, es muy importante, ¿no? Crear a chicos, pues que sean autónomos y que puedan. Aunque insisto mucho en el trabajo en equipo, es muy importante que ellos sean autónomos e independientes.

(Entrevista a la tutora)

Según la docente, la independencia de los escolares estaría ligada al sentido crítico, la capacidad de generar su propia opinión y, sobre todo, de saber expresarla (Entrevista a la tutora). Esta cualidad sería fundamental en un proyecto de este tipo o en la vida misma, un modo de superar una carencia de los alumnos que se encierran en sí mismos (Entrevista a la tutora). En relación

con el último ámbito, el de la autoestima, concretado por ella en la capacidad de quererse y de verse virtudes, expresa la necesidad de plantear a los estudiantes actividades diferentes, “que no sean lo típico de estar en clase haciendo ejercicios o escuchando el rollo que les echan los profesores” (Entrevista a la tutora).

**Conclusiones,  
limitaciones y  
prospectiva**



## **7.1. CONCLUSIONES SOBRE EL PRIMER CASO: REPRESENTACIÓN ARTÍSTICA DE MARIO BROSS**

Una vez analizados los datos y expuestos los temas emergentes se presentan las siguientes conclusiones de acuerdo con los objetivos planteados en esta tesis.

### **7.1.1. Los procesos de *awareness* en el primer caso**

En relación con el primero, los procesos de percepción de los estudiantes se han centrado casi exclusivamente en el ámbito de la identidad grupal y no individual, la llamada zona externa del *awareness* (Joyce & Sills, 2001). De este modo, tanto ellos como su tutor han referido haber pasado de definirse como una “clase de deshecho” a configurar un grupo unido, mejorando la autoestima, la motivación, la confianza, la cooperación y creación de vínculos dentro del grupo, o las actitudes y el aprendizaje. Los procesos de socialización se han mostrado, así, como un factor decisivo de cambio y construcción de la identidad social (Coté & Levine, 2002; Gergen, 1997; Zacarés & Iborra, 2006).

Conviene destacar respecto al punto anterior que son diversos factores los que han contribuido a la percepción de esta unidad del grupo a lo largo del estudio, como el planteamiento de un proceso democrático, cooperativo y gestionado en gran parte por los estudiantes, la previsión y organización de las acciones y tareas, el rol del tutor como gestor del trabajo colaborativo, aceptado por los estudiantes, la admisión de responsabilidades por estos y la asunción del proyecto como un reto grupal. Asimismo, cabe señalar que, si bien la libertad del alumnado en diversos momentos del proceso ha contribuido a esta percepción (de modo especial, la posibilidad de elegir su grado de implicación, las tareas y roles asumidos), ha existido en todo momento un liderazgo del tutor, capaz de interpretar sus comportamientos en los conflictos, y plantear retos para restablecer la cohesión del grupo. Del mismo modo, es importante destacar que estas características son en buena medida intrínsecas a los proyectos y actividades teatrales propios de la educación no formal (Motos, 2009; Pérez, 2013; Robles & Civila, 2004; Vieites, 2014),

concretamente el *awareness* del trabajo en equipo y su potencialidad creadora y expresiva (Lang, 2007; Larson & Brown, 2007; Mahoney, Cairns & Farmer, 2003; Motos, 2009), la autonomía creativa del grupo (Mohler, 2012; Motos, 2009), o la relevancia de los procesos sociales por encima del producto final (Neelands, 2009).

Por otra parte, las percepciones sobre los cambios y necesidades formuladas por algunos escolares están vinculadas a la superación de la vergüenza y el miedo escénico, la adquisición de capacidades sociales o la petición de valoración de cualidades no académicas, aspectos que, aun siendo de carácter individual, pertenecen al ámbito relacional y la necesidad de comprensión y reconocimiento (Alderfer, 2011; Oaklander, 2010; Poston, 2009; Satir, 2002).

Respecto a la falta de conciencia sobre las habilidades y los cambios personales, pese a haberlos demostrado a lo largo del proceso, destacan las reflexiones del orientador y la profesora de Pedagogía Terapéutica, en alusión a la falta de experiencias de este tipo en la escuela, que incapacitarían al alumnado para reflexiones sobre los propios procesos y comportamientos.

En este mismo sentido, y en relación con el *awareness* de los aspectos creativos e interpretativos, los estudiantes no han destacado estos ni tampoco la obtención del primer premio u otros aspectos competitivos del certamen, al estar centrados en el *awareness* de la unidad del grupo, aspecto congruente con las teorías de pertenencia (Diener & Tay, 2011), de afiliación (McClelland, 1984), y mostrar siempre una motivación de tipo intrínseco (Ryan & Deci, 2000). Sin embargo, tanto el tutor como el orientador, la profesora de Pedagogía Terapéutica o algunos profesores, sí se han referido a la originalidad y creatividad de la actuación, en el tema elegido, el modo de recrear la historia, el vestuario o el acompañamiento musical, así como a la importancia de este evento, vinculando a un enfoque didáctico diferente, relacionado con aspectos colaborativos, lúdicos y abiertos.

Por último, los procesos de *awareness* del tutor han mostrado gran complejidad, destacando su capacidad para leer los patrones de conducta de sus pupilos y proponer estrategias nuevas. La mayor parte de estas han



incluido la idea de unidad grupal como factor para el cambio de percepción y comportamiento, aspecto asumido por los estudiantes de un modo que ha asombrado a los profesores y ha cambiado significativamente el comportamiento y los resultados académicos. Además, resulta significativa la diferencia entre las creencias y comportamientos del tutor, y los de la mayoría de docentes del grupo. En este sentido, las descripciones del primero no hacen referencia exclusivamente a aspectos académicos o relacionados con la voluntad de los estudiantes, sino también a otros, como las cualidades globales y ocultas, los valores culturales asumidos o las diferencias generacionales.

### **7.1.2. Un modelo humanista**

En lo que respecta al segundo objetivo, la participación en la representación de Mario Bross ha permitido desarrollar al tutor un modelo novedoso, promoviendo estrategias y valores atribuidos tradicionalmente al paradigma humanista, y al modelo de enseñanza centrada en la persona que se pueden resumir en las siguientes categorías:

1. La importancia otorgada a la empatía
2. La congruencia del tutor
3. Cualidades de liderazgo del proceso
4. Aprendizaje experiencial, participativo y democrático
5. Un aprendizaje no autoritario
6. La valoración de las potencialidades de los estudiantes
7. La valoración de la creatividad
8. Dimensión social y ética

Estos descriptores están relacionados tanto con cualidades personales del tutor (1 a 3), como del proceso de aprendizaje (4 y 5), la naturaleza del proyecto (6 y 7) o la dimensión social del mismo (8), promoviendo la actualización de los participantes (Tudor et al., 2004), y fomentando cambios sutiles en el autoconcepto (Thorne, 2007).

Entre todas ellas, las cualidades de empatía (categoría 1) y congruencia (categoría 2) son las más valoradas y recurrentes, incluyendo la primera la creación de vínculos sólidos y de cercanía a través del juego y las actividades compartidas con los estudiantes, la escucha empática, la adaptación a la realidad de los alumnos, el interés por los aspectos no académicos, la atención a alumnos con problemas significativos o la comprensión de los significados del comportamiento de estos, mientras la congruencia está vinculada a la asunción de responsabilidades o la comunicación de su comportamiento tras los conflictos surgidos. Estos aspectos reflejan las condiciones del docente en el paradigma humanista (empatía, consideración positiva incondicional y congruencia), dirigidas a favorecer la autorrealización del estudiante y presentes en el Enfoque Centrado en la Persona (Gatongi, 2007; Motschnig-Pitrik & Santos, 2006; Rogers, 1986; Thorne, 2007), el Enfoque Centrado en el Estudiante (Cornelius-White et al., 2003), el Modelo Centrado en el Alumno (McCombs, 2004), o los trabajos de Arias (2015), Hernández (1998) y Sebastián (1986), descritos en el Marco teórico. Además, el liderazgo del tutor en todo el proceso (categoría 3) es fundamental, tanto en la mediación ante la comunidad educativa como en sus cualidades personales (asertividad, humor, provocación, vitalidad, participación en actividades con los estudiantes, cualidades interpretativas).

El segundo grupo se refiere a un aprendizaje de tipo experiencial, colaborativo y democrático (categoría 4), presente en la primera parte del proyecto (preparación del mismo y elaboración de materiales), ligado a la creación de un contexto inclusivo (García, 2014; Hernández, 1998; Niblett, 2017; Patiño, 2012; Purkey & Novak, 2008;), y la adopción por parte del tutor del rol de gestor del proceso (Mearns, 1985). Este ha promovido la autorregulación y responsabilidad de los alumnos, y ha resultado decisivo en la resolución de conflictos en los ensayos, al asumir estos la importancia de la unidad grupal (Larson, 2000). A estos aspectos debemos unir el aprendizaje no autoritario (categoría 5) observado durante todo el estudio, concretado en el diálogo y apelación al razonamiento lógico, la escucha empática o el pensamiento crítico (Guichot-Reyna, 2015; Hoyos-Vásquez, 2009; Sánchez,

2015), la actitud relajada y comprensiva, la ausencia de castigos y la transformación del conflicto a través del juego, el desafío y el cuestionamiento provocativo (Patiño, 2012).

En tercer lugar, las categorías 6 y 7 describen la incorporación y comunicación de las capacidades a los estudiantes, en el reparto de roles para la actuación, la creación de materiales y la valoración de sus cualidades ocultas, siendo un elemento fundamental en la educación humanista y el Enfoque Centrado en la Persona (Hernández, 1998; Sebastián, 1986; Tubino, 2010; Yurén, 2000), así como el desarrollo de la creatividad y originalidad en el tema, el guion y los medios empleados. Esta está ligada a la actualización, el desarrollo identitario y la dimensión comunicativa en un entorno educativo, planteados por Maslow (2005) y Nusbaum (2010) respectivamente.

Por último, la dimensión social y ética (categoría 8) está presente en la valoración crítica por los alumnos de las normas del centro, la libertad de decisión y acción asumidas, o la asunción de responsabilidades y compromiso con los compañeros, aspectos destacados en Sánchez (2015), Sen (2007) y Tubino (2011), si bien en el estudio están referidas a la identidad grupal y no al *self*. En relación con la libertad otorgada en los ensayos, se ha evidenciado la importancia del profesor como gestor durante el proceso y, especialmente, en los conflictos, al ser la única autoridad asumida por los estudiantes. Además, la posición ética y vocacional del docente se ha mostrado en la importancia otorgada por este a la profesión docente, al deber de no defraudar las expectativas de sus alumnos o al valor de los aprendizajes que ha obtenido de sus alumnos.

A modo de resumen, de las principales conclusiones de este epígrafe se presenta la tabla siguiente:

Tabla 7

*Estrategias y valores atribuidos al paradigma humanista en el primer caso (relacionadas con el modelo centrado en la persona).*

<b>Importancia de la empatía</b>	Creación de vínculos sólidos y cercanía (juego compartido)
	Escucha empática
	Comprensión de los significados de los comportamientos y sentimientos de

	los estudiantes Adaptación a la realidad de los alumnos y facilitación de nuevas oportunidades Interés por los aspectos no académicos Atención a los alumnos con problemas significativos
<b>Congruencia</b>	Asunción de responsabilidades Comunicación de las razones del comportamiento
<b>Cualidades de liderazgo</b>	Cualidades personales (asertividad, humor, provocación, vitalidad, participación en actividades con los estudiantes, cualidades interpretativas) Defensa ante otros profesores (REVISAR SI NO ES MEDIACIÓN)
<b>Aprendizaje experiencial, participativo y democrático</b>	Trabajo colaborativo y autorregulación de los estudiantes (elección del rol y grado de participación) Integración de todos los alumnos Identidad grupal como eje vertebrador El docente como gestor del trabajo colaborativo
<b>Aprendizaje no autoritario</b>	Diálogo y apelación al razonamiento lógico Actitud relajada y comprensiva Ausencia de partes y castigos Transformación de conflicto a través del juego, el desafío y el cuestionamiento
<b>Valoración de las potencialidades</b>	Incorporación de las capacidades de cada estudiante Comunicación a los alumnos de sus potenciales
<b>Valoración de la creatividad</b>	Originalidad (tema elegido, guion y medios empleados)
<b>Dimensión social y ética</b>	Libertad de decisión y acción Crítica a las normas del centro y el escaso valor otorgado a estos proyectos Asunción de responsabilidades y compromiso con los compañeros Vocación docente ("profesión más importante")

### **7.1.3. Estilos educativos en el primer caso**

La propuesta de Mario Bross muestra un estilo novedoso y motivador para los estudiantes, que difiere sustancialmente del establecido en las clases ordinarias (más tradicional, centrado en el aprendizaje de conocimientos, las pruebas objetivas y el esfuerzo académico), al incidir en el valor del grupo, las capacidades y contexto de cada persona, el aprendizaje lúdico y participativo, el vínculo con los escolares o el desarrollo integral a través de un proyecto creativo y su presentación en el centro. No obstante, el tutor se ha referido

ampliamente a las dificultades que supone llevar a cabo este en el marco curricular y organizativo actual, en relación con las limitaciones de un sistema con programas, tiempos y espacios cerrados, las condiciones escolares (número elevado de alumnos y grupos impartidos, cambios de destino de los docentes, falta de tiempo y recursos), o las normas estrictas, aspectos corroborados por el orientador y la profesora de Pedagogía Terapéutica. Estas dificultades, solventadas en este caso con una dedicación intensa del tutor, pueden resolverse según este con una mejor organización previa, y una mayor implicación y comunicación entre los docentes.

Además, las dos concepciones educativas se han evidenciado también en los desencuentros y conflictos con algunos profesores (por la denegación de permisos para ensayar, la puesta en duda de su capacidad de ganar el certamen o la falta de felicitación tras su victoria), aspectos que, a pesar de no ser generalizables, han reafirmado la creencia de los estudiantes de no ser valorados más allá de lo académico o no confiarse en su capacidad de superación. Este aspecto es resaltado por el orientador, quien destaca la atención a los aspectos afectivos y socializadores como motor del cambio radical en el aprendizaje y el comportamiento de este grupo, siendo una condición previa para el aprendizaje académico.

Por otra parte, estos conflictos son considerados un medio de aprendizaje y mejora educativa por el orientador y la profesora de Pedagogía Terapéutica, quienes destacan la necesidad de realizar proyectos similares que superen el marco tradicional de enseñanza, propuesta similar a la de Sablijic (2016), vinculada al desarrollo de relaciones entre coordinadores y profesores, el desarrollo la expresión espontánea, la libertad en la gestión o las capacidades creativas.

## **7.2. CONCLUSIONES SOBRE EL SEGUNDO CASO: ELABORACIÓN Y PARTICIPACIÓN EN UNA COREOGRAFÍA GRUPAL**

Las siguientes conclusiones elaboradas tras el análisis de datos y la exposición de los temas de análisis responden a los objetivos planteados en este estudio.

### **7.2.1. Los procesos de *awareness* en el segundo caso**

Con relación al primero de estos, los procesos de *awareness* han estado centrados a lo largo del proceso en las cuestiones de interacción social antes que en las individuales o técnicas (musicales o coreográficas), correspondiendo con la llamada zona externa del *awareness* (Joyce & Sills, 2001). Entre estas, destacan las disputas por los roles, el reconocimiento del liderazgo, la asistencia a los ensayos o la fidelidad al grupo. Los dos primeros han sido decisivos a lo largo del proceso, ante la ausencia de un profesor o especialista adulto, originando fuertes tensiones entre algunos estudiantes y poniendo en peligro el proyecto.

Además, el *awareness* sobre los cambios y necesidades individuales ha estado centrado en la vergüenza de algunos escolares, así como la petición de congruencia y valoración de sus cualidades no académicas a los profesores, todos ellos relacionados con el ámbito social y la necesidad de comprensión y reconocimiento (Alderfer, 2011; Oaklander, 2010; Poston, 2009; Satir, 2002).

Por otra parte, la escasa percepción de sus cualidades y cambios en muchos alumnos, vinculada en algunos casos a problemas personales, pone de manifiesto las reflexiones del orientador y la profesora de Pedagogía Terapéutica, en relación con la falta de experiencias de esta naturaleza en la escuela, que incapacitarían a los estudiantes para reflexionar sobre sus comportamientos. Este aspecto contrasta con la percepción de los alumnos mayores, con mayor experiencia musical, conscientes de sus cualidades musicales y sociales.

Del mismo modo, la ausencia de un *awareness* de los aspectos creativos o interpretativos en los relatos de los estudiantes, a pesar de la calidad musical y coreográfica de la representación (respecto a la precisión,

sincronización y originalidad), descrita unánimemente por profesores y asistentes, muestra una motivación de tipo intrínseco (Ryan & Deci, 2000), y vinculada a la necesidad de pertenencia (Diener & Tay, 2011; Poston, 2009), de afiliación a relaciones o grupos de pertenencia (McClelland, 1984), o de integración social (Ryan & Deci, 2000), planteadas en el Marco teórico. Además, el ámbito de socialización en su grupo de pertenencia se ha mostrado prioritario en las percepciones de los alumnos, por encima de la popularidad social percibida y su relación con la autoestima (Estévez & Emler, 2009; Martínez-Antón et al., 2007), o de la música o baile practicados (Jago et al., 2011), apenas citados.

### **7.2.2. Un estudio centrado en los aspectos técnicos y competitivos**

En lo que respecta al segundo objetivo, la preparación de esta coreografía no ha estado vinculada al modelo humanista, descrito en el Marco teórico de este trabajo, centrándose en los intentos de socialización grupal, y en los aspectos técnicos, como la coordinación, la calidad del movimiento o la sincronización con la música, desarrollando capacidades musicales, corporales o coreográficas. La calidad y complejidad de este montaje contrastan con una ausencia de cualidades relacionadas con el modelo centrado en la persona, que se concretan en las categorías siguientes:

1. Dificultad para establecer relaciones empáticas
2. Escasa congruencia
3. Ausencia de un líder aceptado por el grupo
4. Aprendizaje técnico y competitivo
5. Los conflictos como elemento emergente en los ensayos
6. Valoración escasa de sus potencialidades
7. Falta de valoración de la creatividad
8. Ausencia de una dimensión social y ética

Los descriptores anteriores hacen referencia tanto a los comportamientos personales durante el estudio (categorías 1 a 3) como al

proceso de aprendizaje (categorías 4 y 5), la naturaleza del proceso (categorías 6 y 7) o la dimensión social y ética (categoría 8). Así, los primeros (1 y 2) refieren la ausencia de vínculos que cohesionen el grupo, la falta de una escucha y comprensión empática de los compañeros, o las dificultades para la comunicación asertiva o responsabilidad por los propios comportamientos, indicando una escasa empatía y congruencia, aspectos fundamentales en los estudios humanistas (Arias, 2015; Hernández, 1998; Sebastián, 1986), en la línea de los enfoques centrados en el desarrollo del individuo (Cornelius-White et al., 2003; Gatongi, 2007; McCombs, 2004; Motschnig-Pitrik & Santos, 2006; Thorne, 2007). Además, este aspecto está unido a la ausencia de un líder aceptado por el grupo (3), tomando este rol en algunos momentos los músicos especializados, que han servido de modelo para la elección del proyecto, la motivación, la mejora de las capacidades técnicas, la asunción de las normas de los ensayos o la mediación en los conflictos.

Con relación al proceso de aprendizaje (4), este se centra en los aspectos técnicos, sustituyendo el trabajo cooperativo por las relaciones competitivas y la lucha por el liderazgo. Asimismo, el proceso ha destacado por la gran exigencia, dedicación y meticulosidad en el trabajo de la coreografía, relacionado con la dirección musical de un alumno especialista, logrando un éxito musical en el Festival de Fin de Curso, y mostrando un modelo técnico de aprendizaje (Hoyos-Vásquez, 2009). Por otra parte, los conflictos han sido un elemento destacado en el estudio (5), constituyendo un medio de socialización de los estudiantes. Las continuas disputas en este caso han estado vinculadas a la dificultad para otorgar la autoridad (rol de director) a un compañero, siendo fundamental la mediación de los alumnos mayores o del orientador para posibilitar la finalización del proyecto. Así, la presencia continua de un profesor o adulto especializado que gestione los conflictos, los roles y las normas previas se ha mostrado fundamental, siendo una fuente de validación del compromiso de los estudiantes (Zacarés & Llinares, 2006), y promoción de la seguridad y autonomía en este tipo de actividades (Larson, 2000). Además, lo sucedido confirma las cualidades otorgadas al profesor en la gestión de actividades extracurriculares de danza (Sebire et al., 2013), como el fomento



de la participación, autonomía y apoyo entre los alumnos, o el establecimiento de reglas y expectativas claras, que fomenten la motivación, el bienestar psicológico y la satisfacción de necesidades.

Por su parte, en relación con las categorías 6 y 7, no se ha evidenciado durante el estudio un reconocimiento o comunicación de las potencialidades de los compañeros, así como de la calidad y creatividad de la obra preparada, a excepción de los músicos especializados, aspecto que ha contrastado con la valoración de los profesores y asistentes, y que constituye uno de los presupuestos centrales de la educación humanista (Hernández, 1998; Sebastián, 1986; Tubino, 2010). Del mismo modo, los aspectos sociales o éticos (categoría 8) surgidos en el estudio se han referido a la crítica a las normas del centro y la escasa valoración de estos proyectos por los docentes, antes que al compromiso o responsabilidad con los compañeros (Sánchez, 2015; Tubino, 2011). En este sentido, la tabla siguiente sintetiza los principales hallazgos.

Tabla 8

*Estrategias y valores atribuidos al paradigma humanista en el segundo caso (relacionadas con el modelo centrado en la persona).*

<b>Dificultades para establecer relaciones empáticas</b>	Ausencia vínculos sólidos y relaciones comprensivas
	Escucha empática solo en algunos participantes
	Escasa comprensión de los significados de los comportamientos y sentimientos de los compañeros
	Intervención en diversos momentos de los alumnos mayores y el orientador
<b>Escasa congruencia</b>	Escaso <i>awareness</i> y responsabilidad por el propio comportamiento
	Falta de comunicación asertiva sobre el propio comportamiento
<b>Ausencia de un líder aceptado por el grupo</b>	Liderazgo de un igual no aceptado (ausencia de un profesor que gestione los conflictos)
	Liderazgo de los músicos adultos (elección del proyecto, motivación de los escolares, mejora de las capacidades técnicas, asunción de normas en los ensayos, mediación en los conflictos)
<b>Aprendizaje técnico y competitivo</b>	Aprendizaje centrado en los aspectos técnicos (musicales y coreográficos)
	Dificultad para la cooperación y autorregulación de los estudiantes

	Ausencia de un consenso previo sobre normas, tareas y roles El trabajo cooperativo es sustituido por las relaciones competitivas Ausencia de un vínculo grupal
<b>Los conflictos como elemento emergente</b>	Conflictos vinculados a la disputa por el liderazgo Ausencia de razonamiento lógico en las disputas Expresión dramática de las ideas y sentimientos Vinculación a través de los conflictos Intervención de los músicos adultos y el orientador en los conflictos
<b>Valoración escasa de las potencialidades</b>	Falta de reconocimiento de las potencialidades de los compañeros Falta de comunicación a los alumnos de sus potenciales
<b>Falta de valoración de la creatividad</b>	La calidad y originalidad de la obra (tema elegido, coreografía, vestuario y aspectos estilísticos) solo es valorada por los profesores y asistentes
<b>Ausencia de una dimensión social y ética</b>	Crítica a las normas del centro y al escaso valor otorgado a estos proyectos. Escasa responsabilidad y compromiso con los compañeros

### **7.2.3. Estilos educativos del segundo caso**

A lo largo del estudio se han puesto en evidencia los problemas organizativos que plantean estos proyectos en el centro, al no estar incluidos los ensayos en la organización escolar y estar prohibidos fuera del periodo lectivo sin la presencia de un profesor. Además, las dificultades han estado referidas a las tensiones entre los alumnos participantes y una parte de sus profesores, en relación con la petición de permisos para ensayar o la escasa valoración por algunos docentes de sus actuaciones en estos eventos, poniendo de manifiesto las limitaciones de un sistema educativo con programas, tiempos y espacios cerrados, la importancia otorgada por los escolares al reconocimiento de sus docentes o la necesidad de mediación de estos en los conflictos.

Por otra parte, los docentes han mostrado dos visiones contrapuestas sobre la importancia dada a estos proyectos musicales en el centro. Así, frente al modelo más tradicional centrado en los contenidos curriculares en el aula de referencia y la aplicación de normas estrictas, un grupo de docentes otorga un valor formativo a estas actividades. En este sentido, los alumnos participantes

valoran la empatía y cercanía de estos docentes como la cualidad más importante, frente a las actitudes autoritarias, la incongruencia en el comportamiento o la categorización de los alumnos.

Los aspectos anteriores corresponden, además, con un modelo tradicional, en el sentido formulado por Nussbaum (2005, 2010), relativo al carácter utilitarista de la enseñanza, el valor secundario dado a la comprensión y empatía en las relaciones, o el lugar marginal del arte dentro del marco referencial.

### **7.3. CONCLUSIONES SOBRE EL TERCER CASO: ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE UN FESTIVAL MUSICAL ESCOLAR**

Después del análisis de datos y la presentación de los temas emergentes se exponen las conclusiones de este caso de acuerdo con los objetivos de la investigación.

#### **7.3.1. Los procesos de *awareness* en el tercer caso**

En relación con el primero de estos, los procesos de *awareness* de los alumnos participantes en el estudio han estado referidos casi en exclusiva al ámbito de la identidad grupal y no individual, en concreto con la importancia del trabajo en equipo y la unidad del grupo, correspondiendo con la llamada zona externa del *awareness* (Joyce & Sills, 2001). Así, estos estudiantes han pasado de describirse como una clase desvalorizada por su pertenencia al Programa de Diversificación a constituir un grupo unido, mejorando su autoestima, motivación e identidad grupal, mostrándose los procesos de socialización como un factor decisivo de cambio (Coté & Levine, 2002; Gergen, 1997; Zacarés & Iborra, 2006). Respecto a este aspecto, conviene destacar diversos factores que han favorecido la percepción de unidad grupal y la realización del proyecto, como el carácter democrático, cooperativo y gestionado por los propios estudiantes, mediante comisiones de trabajo, la previsión y organización de tareas al interior del grupo, el rol comprensivo de la tutora o la asunción del proyecto como un reto grupal.

Además, el *awareness* de los estudiantes ha estado referido continuamente a la demanda de empatía a los profesores ajenos al Programa de Diversificación, aspecto evidenciado en los conflictos surgidos con estos, relacionados con la aplicación estricta de las normas y la imposibilidad de cuestionar las decisiones de los docentes. Junto a esta petición, los escolares han hecho referencia a la escasa valoración de sus cualidades por algunos profesores durante el proyecto y la trascendencia de las desvalorizaciones de estos en su percepción y motivación. Estos aspectos revelan la importancia otorgada al reconocimiento y comprensión de los adultos (Oaklander, 2010; Satir, 2002).

Respecto a la ausencia de un *awareness* de las cualidades y cambios personales tras haber concluido el proyecto, son relevantes las reflexiones del orientador y la profesora de Pedagogía Terapéutica, referidas a la ausencia de experiencias de este tipo en la escuela, imposibilitando así a los escolares para reflexionar sobre sus propios comportamientos. Este aspecto está también ligado a la orientación hacia el grupo, propia de la motivación de pertenencia (Diener & Tay, 2011; Poston, 2009), afiliación a grupos de pertenencia (McClelland, 1984) o integración social (Ryan & Deci, 2000).

Por su parte, los procesos de *awareness* de la tutora y el personal del Departamento de Orientación muestran gran complejidad y son comprensivos, refiriendo las cualidades ocultas y potencialidades desarrolladas por los alumnos, las causas y significado de su comportamiento, aludiendo fundamentalmente a aspectos psicológicos y no académicos. El aspecto más recurrente a lo largo del proyecto es su apelación a la unidad grupal como factor para el cambio de percepción y comportamiento, creencia asumida por los escolares y que ha permitido finalizar el reto planteado y cambiar su conducta.

Más allá de este aspecto, la mayor parte de las referencias y estrategias de la tutora han estado referidas a dos ámbitos: el incremento de la autoestima de los alumnos, referida a la necesidad de valorar las propias virtudes, y la autonomía para realizar proyectos, ligada al sentido crítico y la capacidad de expresión, ambos vinculados a las necesidades de la vida adulta.

### **7.3.2. Un modelo humanista en el tercer caso**

En lo que respecta al segundo objetivo, la participación en la gestión del Festival de Navidad ha permitido desarrollar a la tutora un modelo innovador, promoviendo estrategias y valores atribuidos tradicionalmente al paradigma humanista y al modelo de enseñanza centrada en la persona, concretamente se estructuró como en el apartado del primer caso en torno a las siguientes categorías:

1. La importancia otorgada a la empatía
2. La congruencia del tutor
3. Cualidades de liderazgo
4. Aprendizaje experiencial, participativo y democrático
5. Un aprendizaje no autoritario
6. La valoración de las potencialidades de los estudiantes
7. La valoración de la creatividad
8. Dimensión social y ética

Estos descriptores hacen referencia a las cualidades personales del tutor (1 a 3), el proceso de aprendizaje (4 y 5), la naturaleza del proyecto (6 y 7) o la dimensión ética y social de este (8), estando relacionados con la actualización de los participantes (Tudor et al., 2004) y cambios sutiles en el autoconcepto (Thorne, 2007).

En primer lugar, cabe destacar que las categorías vinculadas a la empatía (1), la congruencia (2) y las cualidades de liderazgo (3) son las más valoradas y recurrentes por los estudiantes. Así, el primer grupo (empatía) incluye la creación de vínculos sólidos y cercanía a través de la actitud comprensiva y la ayuda en la solución de tareas y conflictos, la escucha empática, la creación de un clima de confianza para la expresión, la adaptación a la realidad de los alumnos, la facilitación de nuevas oportunidades, el interés por los aspectos no académicos y la atención a los estudiantes con problemas significativos, mientras que las del segundo grupo (congruencia) están vinculadas a la comunicación de las razones del comportamiento. Estas dos

categorías corresponden a las condiciones que debe cumplir el docente en el paradigma humanista (empatía, consideración positiva incondicional y congruencia), con la finalidad de promover la autorrealización del estudiante, y son inherentes a los enfoques centrados en las personas (Cornelius-White et al., 2003; Gatongi, 2007; McCombs, 2004; Motschnig-Pitrik & Santos, 2006; Thorne, 2007). Junto a estas, han sido decisivas las cualidades de liderazgo de la tutora (categoría 3), incluyendo las cualidades personales (la expresión afectiva, las cualidades interpretativas, la expresión genuina, la identificación con el otro o la adaptación al medio), así como la defensa de sus tutorandos y la mediación en los conflictos.

El segundo grupo hace referencia a un aprendizaje de tipo experiencial, colaborativo y democrático (categoría 4), a partir de la creación de comisiones de trabajo, y vinculado a lo largo del estudio a la creación de un contexto seguro e inclusivo (García, 2014; Hernández, 1998; Niblett, 2017; Patiño, 2012; Purkey & Novak, 2008;). Estos aspectos y la asunción de la idea de pertenencia al grupo han promovido la autorregulación, responsabilidad y autonomía de los alumnos, solo limitada por la aparición de conflictos con algunos docentes. En este sentido, la tutora ha insistido en la necesidad de confiar en los escolares y otorgarles nuevas responsabilidades. Además, cabe señalar la presencia de un aprendizaje no autoritario (categoría 5) en todo momento, a través del diálogo, la escucha empática y el razonamiento lógico (Guichot-Reyna, 2015; Hoyos-Vásquez, 2009; Sánchez, 2015), la actitud relajada y comprensiva de la tutora, la ausencia de partes y castigos, o la transmisión de tranquilidad en los conflictos.

Por su parte, el tercer grupo (categorías 6 y 7) describe la valoración de las potencialidades y la creatividad durante el proyecto. Así, las primeras han constituido el principal objetivo de la tutora, siendo desarrolladas mediante su incorporación a las funciones de las comisiones, el reconocimiento y comunicación a los alumnos, el trabajo continuo sobre ellas, o las creencias de la docente sobre el carácter innato de las cualidades y la posibilidad de cambio de los escolares, constituyendo un elemento fundamental en la educación humanista y el Enfoque Centrado en la Persona (Hernández, 1998; Sebastián,

1986; Tubino, 2010; Yurén, 2000). Del mismo modo, la creatividad, vinculada a la actualización y desarrollo identitario (Maslow, 2005) y a la comunicación Nussbaumm (2010), ha estado presente en el diseño y elaboración del decorado del festival, la valoración del arte o la propuesta de actividades creativas por la tutora.

En último lugar, la dimensión social y ética (categoría 8) está presente en la libertad demandada por los alumnos, las críticas a las normas y situaciones injustas en el centro, o la asunción de responsabilidades y compromiso con los compañeros y la comunidad educativa, aspectos destacados en Sánchez, 2015; Sen, 2007 y Tubino, 2011. Además, la posición ética de la docente se ha mostrado en la defensa de sus tutorandos ante los profesores y el equipo directivo, así como en su descubrimiento de la vocación docente tras el proyecto (ver Tabla 3).

Tabla 9

*Estrategias y valores atribuidos al paradigma humanista en el tercer caso (relacionadas con el modelo centrado en la persona).*

<b>Importancia de la empatía</b>	Creación de vínculos sólidos y cercanía (comprensión y ayuda en la solución de tareas y conflictos)
	Escucha empática (diálogo continuo y atención de cada alumno, paciencia y dedicación de tiempo, motivación de los estudiantes)
	Creación de un clima de confianza para la expresión en el aula
	Adaptación a la realidad de los alumnos y facilitación de nuevas oportunidades
	Interés por los aspectos no académicos
	Atención a los alumnos con problemas significativos
<b>Congruencia</b>	Comunicación de las razones del comportamiento
<b>Cualidades de liderazgo</b>	Cualidades personales (expresión afectiva, cualidades interpretativas, expresión genuina, reciprocidad e identificación con el otro, adaptación al medio)
	Defensa y mediación ante los profesores, equipo directivo y conserjes
<b>Aprendizaje experiencial, participativo y democrático</b>	Trabajo colaborativo en comisiones y autorregulación de los estudiantes (intervención limitada a los conflictos importantes)
	Integración de todos los alumnos
	Identidad grupal como eje vertebrador (grupo de pertenencia)
	Autonomía plena de los estudiantes

	Defensa de la necesidad de confiar en los escolares, otorgándoles nuevas responsabilidades
<b>Aprendizaje no autoritario</b>	Diálogo, escucha empática y apelación al razonamiento lógico Actitud relajada y comprensiva Ausencia de partes y castigos Transmisión de tranquilidad en los conflictos
<b>Valoración de las potencialidades</b>	Proyectos y actividades para el desarrollo y reconocimiento de las cualidades individuales, sociales y expresivas Comunicación a los alumnos de sus potenciales Creencia en el cambio de los escolares (mediante su reconocimiento, motivación o concesión de responsabilidades) Creencia en las virtudes de todas las personas (trabajo con las potencialidades) Trabajo sobre la autoestima e identidad
<b>Valoración de la creatividad</b>	Diseño y elaboración del decorado del festival Valoración del arte y la creación en la enseñanza Actividades y proyectos creativos en el aula (cortometraje, taller de poesía, actividad <i>Poetry Islam</i> )
<b>Dimensión social y ética</b>	Libertad de decisión y acción Crítica a las normas del centro y el escaso valor otorgado a estos proyectos. Asunción de responsabilidades y compromiso con los compañeros y la comunidad educativa Descubrimiento de su vocación docente a través del proyecto

### **7.3.3. Estilos educativos en el tercer caso**

La propuesta de gestión de un festival musical ha resultado motivadora para los participantes, al otorgarles mayor autonomía, desarrollar el sentimiento de pertenencia al grupo y el reconocimiento de la comunidad educativa. Al mismo tiempo, se ha tratado de una experiencia novedosa con un enfoque didáctico diferente del establecido en las clases ordinarias, centrado en el aprendizaje de conocimientos, las pruebas objetivas y el esfuerzo académico. Sin embargo, las dificultades para llevar a cabo el proyecto en el marco curricular y organizativo vigente han sido constantes, haciendo referencia a las restricciones en los programas, tiempos, espacios y recursos, la aplicación estricta del reglamento, la imposibilidad de cuestionar las sanciones de los docentes o de otorgar nuevas responsabilidades a los escolares. De este



modo, la autonomía de las comisiones, otorgada por los profesores del Programa de Diversificación y el Departamento de Orientación han entrado en conflicto con las normas del centro, y puesto de manifiesto dos concepciones educativas diferentes relativas al valor otorgado a este tipo de proyectos y su gestión.

Por otra parte, estas dificultades y conflictos toman una visión comprensiva en los relatos de la tutora, los profesores del Departamento de Orientación y algunos escolares, que proponen la mejora de la información y comunicación sobre el proyecto, la colaboración entre los profesores, la implicación de los tutores como mediadores o el cambio de las normas para conceder responsabilidades nuevas a los alumnos. Del mismo modo, el orientador y la trabajadora social aluden al conflicto como un medio de aprendizaje y cambio educativo, la necesidad de superar el marco de la clase magistral mediante el planteamiento de proyectos colaborativos (Sablijic, 2016), la inclusión de todos los trabajadores del centro, la previsión de las acciones (normas, tareas, calendario), o la importancia de estos proyectos en la asunción del espacio del centro como propio.

Por último, en el presente estudio se han cuestionado diversas tradiciones del centro, como la autonomía de los departamentos para realizar este tipo de proyectos, las normas disciplinarias o la idoneidad de las actividades extracurriculares. Así, los conflictos surgidos entre alumnos y docentes han propiciado el debate y posibilitado la validación de estos proyectos en la Comisión de Coordinación Pedagógica.

#### **7.3.4. El sentido de pertenencia a través del Programa de Diversificación**

La importancia otorgada por los alumnos a la unión e identidad grupal a lo largo del proyecto no está referida a las actuaciones dentro del mismo sino a su pertenencia al grupo de diversificación. Este programa contiene toda una serie de características que influyen en la adquisición de vínculos de grupo, aspecto constatado por la tutora y los profesores de Orientación. Entre estos, el número reducido de alumnos, la existencia de profesores de ámbito con numerosas horas asignadas al programa, la posibilidad de una enseñanza

individualizada y el perfil común de los estudiantes (edad, intereses académicos y necesidad de refuerzo educativo). No obstante, las referencias de los alumnos a este respecto no están directamente relacionadas con estos aspectos organizativos y académicos, sino con las cualidades comprensivas y empáticas al interior del programa, incluyendo la cohesión y complicidad en el grupo, la ausencia de conflictos o el apoyo recibido por los profesores en el desarrollo del proceso. De este modo, los cambios sucedidos tras la participación en el proyecto no pueden desvincularse del Programa de Diversificación y el valor otorgado a este por los estudiantes.

Por otra parte, el valor otorgado a los profesores y compañeros del Programa de Diversificación contrasta radicalmente con las fuertes críticas hacia algunos docentes y alumnos de los grupos de referencia. Estas están vinculadas a la percepción de desvalorización hacia ellos por su pertenencia a este programa y la escasa valoración de sus cualidades, y han servido paradójicamente para reforzar el vínculo como grupo de pertenencia a lo largo del estudio. En este sentido, todas las actuaciones de los estudiantes han estado ligadas durante el proyecto a su necesidad de mostrar a la comunidad educativa sus cualidades como grupo, siendo el aspecto central de la investigación.

#### **7.4. CONCLUSIONES PRINCIPALES**

Las conclusiones principales se presentarán de acuerdo con los objetivos de investigación planteados en su apartado correspondiente.

##### **7.4.1. Los procesos de *awareness* en toda la investigación**

En relación con el primer objetivo planteado, los procesos de *awareness* de los alumnos han estado referidos fundamentalmente en los tres casos al ámbito de la identidad grupal y las interacciones sociales en los grupos estudiados, sin apenas menciones a los aspectos individuales, artísticos o técnicos (musicales y coreográficos). Así, la vinculación de los estudiantes en este sentido se ha convertido en la cuestión más importante, permitiéndoles en los estudios 1 y 3 la evolución desde una identidad basada en la

desvalorización hasta otra vinculada a la unidad del grupo, mejorando su autoestima, la motivación, la cooperación y creación de vínculos, las actitudes y los resultados académicos. Es relevante destacar que la percepción de los estudiantes se refiere fundamentalmente a la zona externa del *awareness* (Joyce & Sills, 2001) y concuerda con la perspectiva posmoderna del *awareness* gestáltico (Spagnuolo-Lobb, 2004), referida a la relación situacional o de campo, y alejada de la perspectiva intra-psíquica. Conviene destacar aquí que los casos 1 y 3 comparten toda una serie de factores que han posibilitado esta percepción sobre la unidad grupal a lo largo del proceso: el planteamiento de un proceso democrático, cooperativo y gestionado en gran parte por los propios estudiantes, la creación de comisiones de trabajo, la previsión y organización de las actuaciones y tareas del proyecto, el rol del tutor como gestor del trabajo colaborativo, aceptado por todos los participantes, y la asunción de responsabilidades por todos ellos (Naranjo, 2002). Además, el liderazgo de los tutores en ambos casos ha sido fundamental en la creación de vínculos con el grupo, fundamentalmente en los conflictos surgidos. Al contrario, el segundo caso ha mostrado un proceso gestionado por los alumnos, si bien la ausencia de un gestor aceptado por todos ha ocasionado continuos conflictos relacionados con los roles, los aspectos organizativos, la fidelidad al grupo y, especialmente, el liderazgo, que han amenazado la continuidad del proyecto.

En segundo lugar, el *awareness* de los escolares está referido en los casos 1 y 2 a la necesidad de superación de la vergüenza, entendida esta como una amenaza de colapso en la frontera de contacto, y un síntoma de la necesidad de conexión con el campo (Wheeler, 2005), y en los tres casos a la demanda de empatía, congruencia y valoración de sus cualidades no académicas a los docentes, aspectos vinculados al ámbito relacional y la necesidad de comprensión, afecto y reconocimiento (Alderfer, 2011; Oaklander, 2010; Poston, 2009; Satir, 2002).

Un tercer aspecto común a todos los estudios hace referencia a la ausencia en los alumnos de un *awareness* sobre sus cualidades y cambios tras concluir el proceso, a pesar de la originalidad, creatividad o calidad mostradas.

Aquí toman relevancia las reflexiones del orientador y las profesoras del Departamento de Orientación, referidas a la falta de experiencias de este tipo en la práctica docente, que impedirían a los escolares la reflexión sobre sus comportamientos, cualidades y cambios. En este sentido, la falta de *awareness* en los estudios 1 y 2 sobre los elementos creativos, interpretativos o competitivos, a pesar de la calidad y éxitos conseguidos, muestran una motivación de tipo intrínseco (Ryan & Deci, 2000) y una percepción centrada en los aspectos identitarios colectivos, siendo la unidad del grupo la necesidad predominante. Esto es congruente con las teorías de la motivación de pertenencia (Diener & Tay, 2011; Poston, 2009), de afiliación a relaciones o grupos de pertenencia (McClelland, 1984), o de integración social (Ryan & Deci, 2000), desarrolladas en el Marco teórico.

Por su parte, el *awareness* de los tutores y el personal del Departamento de Orientación es complejo, refiriendo las cualidades ocultas y potencialidades desarrolladas por los estudiantes, las causas y significados de sus comportamientos y, a diferencia de la mayoría de profesores de estos grupos, relatando no solo aspectos académicos o relativos a la voluntad sino también psicológicos (autoestima, autonomía, identidad grupal), culturales o creativos. En todos ellos, el valor otorgado a la unidad del grupo es el más relevante (casos 1 y 3), al ser asumido por los escolares, cambiar su comportamiento, los resultados académicos y permitir desarrollar con éxito el proyecto.

#### **7.4.2. En relación con el modelo humanista**

En lo que respecta al segundo objetivo, los casos 1 y 3 han permitido desarrollar un modelo innovador, con estrategias y valores atribuidos al paradigma humanista en el ámbito educativo y el modelo de enseñanza centrada en la persona, siguiendo las categorías ya presentadas en cada uno de los casos por separado, y que se centran en:

1. La importancia otorgada a la empatía
2. La congruencia del tutor
3. Cualidades de liderazgo

4. Aprendizaje experiencial, participativo y democrático
5. Un aprendizaje no autoritario
6. La valoración de las potencialidades de los estudiantes
7. La valoración de la creatividad
8. Dimensión social y ética

Con relación a estas categorías cabe destacar en primer lugar, que las tres primeras son las más resaltadas por los alumnos y recurrentes en las dos investigaciones, estando relacionadas con las cualidades personales del tutor antes que con los aspectos académicos. Así, la empatía y consideración positiva incondicional han estado vinculadas a la creación de vínculos sólidos y cercanía, la escucha empática, la adaptación a la realidad de los alumnos, el interés por los aspectos no académicos o la atención a alumnos con problemas significativos, mientras la congruencia ha hecho referencia a la comunicación de las razones del comportamiento y la asunción de responsabilidades por el tutor. Estos aspectos corresponden con los tres principios o condiciones que debe mostrar el docente para favorecer la maduración y autorrealización de los alumnos en este paradigma (empatía, consideración positiva incondicional y congruencia), propuestos en el Enfoque Centrado en la Persona (Gatongi, 2007; Motschnig-Pitrik & Santos, 2006; Rogers, 1986; Thorne, 2007), el Enfoque Centrado en el Estudiante (Cornelius-White et al., 2003), el Modelo Centrado en el Alumno (McCombs, 2004) y otras revisiones (Arias, 2015; Hernández, 1998; Sebastián, 1986), descritos en el Marco teórico. Del mismo modo, en ambos estudios se confirma que la empatía (comprensión empática según Motschnig-Pitrik & Santos, 2006) es la prioridad más alta de los estudiantes (Gatongi, 2007), promoviendo la actualización de estos (Tudor et al., 2004), y fomentando cambios sutiles en el autoconcepto (Thorne, 2007). Más allá de estas cuestiones, otros aspectos de gran valor para los alumnos corresponden con la mediación y defensa del tutor en los conflictos con otros profesores, o las cualidades de liderazgo (asertividad, humor, provocación, vitalidad, participación en las actividades lúdicas con los estudiantes, capacidad

de oratoria, expresión afectiva y cualidades interpretativas), todas ellas vinculadas a la empatía, si bien no descritas en los estudios humanistas.

Por otra parte, las categorías 4 y 5 se refieren al proceso de aprendizaje, que en estos dos estudios es experiencial, colaborativo y gestionado por los propios alumnos de un modo democrático, y ligado a la creación de un contexto seguro e inclusivo por los docentes y programas (García, 2014; Hernández, 1998; Niblett, 2017; Patiño, 2012; Purkey & Novak, 2008). Junto a estas, podemos destacar un aprendizaje no autoritario, reflejado en el diálogo, la escucha empática y reflexiva, el pensamiento crítico y la apelación al razonamiento lógico (Guichot-Reyna, 2015; Hoyos-Vásquez, 2009; Sánchez, 2015), los cuestionamientos provocativos en el caso 1º (Patiño, 2012), o la ausencia de castigos, la actitud relajada y la transmisión de tranquilidad en la gestión de conflictos por los tutores. Conviene destacar que el rol del docente ha sido el de conducir el trabajo colaborativo de los alumnos en los momentos decisivos, como en la propuesta inicial, la dinamización de las reuniones de trabajo, los conflictos entre los participantes o las negociaciones con el equipo directivo, pudiéndose vincular con el enfoque humanista del profesor como gestor, asesor y observador del proceso, aceptado por los alumnos (Mearns, 1985), un facilitador para el autoaprendizaje, la creatividad y la autorrealización de estos (Hernández, 1998).

En lo que respecta a las categorías 6 y 7, estas hacen referencia a la naturaleza de ambos proyectos, vinculados desde su diseño al reconocimiento y desarrollo de potencialidades, incorporando estas durante el proceso, reconociéndolas o concediendo nuevas responsabilidades a los estudiantes, siendo este un aspecto central en los presupuestos de la educación humanista y el Enfoque Centrado en la Persona (Hernández, 1998; Sebastián, 1986; Tubino, 2010; Yurén, 2000). Conviene destacar también que los estudios se han desarrollado en un contexto creativo, que ha permitido la expresión artística delante de la comunidad, un aspecto poco frecuente en el marco educativo actual (Nussbaum, 2010), y ligado tanto a la actualización de los potenciales como de la identidad (Maslow, 2005).

En último lugar, podemos destacar una dimensión social y ética (categoría 8), en la resolución de conflictos en el grupo y con algunos docentes, relacionados con la demanda de mayor libertad de acción, la crítica de las normas del centro, la asunción de responsabilidades o el compromiso con sus compañeros, todos ellos aspectos destacados en este modelo educativo (Sánchez, 2015; Sen, 2007; Tubino, 2011). No obstante, estos aspectos hacen referencia a los aspectos identitarios de grupo, a diferencia de los descritos en la literatura humanista, referidos al self.

Por el contrario, el caso 2 no ha estado vinculado en su desarrollo al modelo humanista, centrándose en los aspectos técnicos y sustituyendo el trabajo cooperativo y las relaciones empáticas por las relaciones competitivas y la lucha por el liderazgo, asegurando de este modo un éxito musical pero no educativo. Este y la calidad coreográfica han estado unidos también a la gran exigencia y perfeccionismo, el trabajo metódico y la aportación de alumnos especialistas, mostrando un modelo técnico de aprendizaje (Hoyos-Vásquez, 2009). Del mismo modo, se ha evidenciado la importancia de los conflictos como medio de socialización en los adolescentes o la importancia de un adulto que apoye (gestione) el proceso, al ser esta una importante fuente de validación del compromiso de los estudiantes (Zacarés & Llinares, 2006).

#### **7.4.3. Concepciones educativas emergentes**

Los proyectos presentados en esta tesis muestran un estilo novedoso y diferente al desarrollado en las clases de referencia, en relación con su carácter lúdico, la actuación ante un gran auditorio, el valor otorgado al grupo y el desarrollo integral de los estudiantes. No obstante, las dificultades habidas en los tres estudios muestran las limitaciones que presenta el marco curricular y organizativo general (programas, tiempos y espacios cerrados, número elevado de alumnos y grupos impartidos, cambio forzoso de centro en algunos docentes o recursos limitados), y la asunción de un estilo tradicional en el centro (aprendizaje basado en la clase magistral, aplicación estricta de las normas, imposibilidad de cuestionar las sanciones o de otorgar nuevas responsabilidades a los alumnos), revelando dos concepciones educativas



diferentes en el centro relativas al valor dado a este tipo de proyectos y su gestión. Además, los conflictos habidos en este sentido con los profesores externos al proyecto reafirmaron la creencia de los escolares de no ser valorados más allá de lo académico y en su capacidad de superación.

Entre las propuestas de mejora para la solución de estas diferencias, los participantes (especialmente, los alumnos del caso 3, los tutores y el personal del Departamento de Orientación) se han referido a la mejora en la información del proyecto, la previsión de las acciones, la implicación y colaboración entre los docentes, la implicación de los tutores como mediadores en el proceso o el cambio de normas que concedan nuevas responsabilidades a los alumnos. Asimismo, destaca el posicionamiento del orientador y la trabajadora social, al considerar los conflictos sucedidos como un medio de aprendizaje y cambio educativo, así como la necesidad de superar el marco de la clase magistral a través de proyectos colaborativos de esta naturaleza. Esta propuesta es similar a la de Kuhar y Sabljic (2016), descrita en el Marco teórico, que consideran que este tipo de actividades posibilita la superación del modelo tradicional centrado en el docente, desarrollando una relación más estrecha con coordinadores y profesores, la expresión espontánea, la libertad en la gestión o el desarrollo de destrezas y necesidades creativas.

En último lugar, la realización de estos proyectos en el centro ha posibilitado el cuestionamiento de algunas tradiciones del centro, relativas al modo de aplicar las normas y la idoneidad de estos, siendo asumidos de un modo consensuado por la Comisión de Coordinación Pedagógica.

#### **7.4.4. Los proyectos musicales y el desarrollo de la identidad grupal**

Los estudios planteados están vinculados a los procesos de construcción social y de formación de la identidad grupal (Coté & Levine, 2002; Zacarés & Iborra, 2006), con una ausencia de referencias al *self* personal (Gergen, 1997), concretándose en los casos 1 y 3 en la creación de un sentido de comunidad (Eccles et al., 2003), y una conexión profunda con el grupo de compañeros (Holloway, 2002). Ambos casos confirman el poder social que tiene la participación comunitaria en proyectos musicales en la escuela, ligado



a la pertenencia a una comunidad con valores compartidos, el desarrollo de la autoestima y el logro de un objetivo desafiante (Pitts, 2005), el valor otorgado por los estudiantes a la amistad y el compartir tiempo con personas afines (Pitts, 2007), la valoración e integración en el grupo, o la adquisición de herramientas para el trabajo grupal (Dworkin et al., 2003; Ebie, 2005; Larson, 2000).

Por otra parte, la dimensión comunitaria ha sido fundamental, siendo el momento de la actuación el punto álgido en todo el proceso de construcción de la identidad grupal, al corresponder con la asistencia de todos los alumnos de la clase y el reconocimiento de sus compañeros y una parte de los docentes. Este aspecto muestra la importancia otorgada a una actuación o gestión exitosa (Pitts, 2004), o la popularidad social percibida tras esta, y su relación con el ánimo y autoestima de estos (Emler, 2009; Estévez & Emler, 2009; Martínez-Antón et al., 2007), siendo significativo que estas solo han sido valoradas en los estudios con una socialización satisfactoria previa en el contexto de grupo (casos 1 y 3). Así, podemos concluir que los procesos de socialización e identitarios asociados a este tipo de eventos (De Bres & Davis, 2001; Laing & Mair, 2015; Lamont, 2011), y su valor simbólico y emocional (Morgan, 2007), han estado supeditados en los participantes al éxito de la socialización en su grupo de referencia, configurándose este como ámbito de socialización prioritario.

Por último, el desarrollo de la identidad grupal no se ha correspondido en estos estudios con una mejora en la identificación con la comunidad educativa, aspecto atribuido por De Bres y Davis (2001) a este tipo de eventos.

## **7.5. LIMITACIONES, PROPUESTAS DE MEJORA Y PROSPECTIVA**

Las siguientes limitaciones hacen referencia a aquellas cuestiones de tipo metodológico o vinculadas al propio investigador que han condicionado el desarrollo de esta Tesis. Entre las primeras, destaca la falta de investigaciones previas en torno al tema de estudio, el *awareness* de los escolares en el entorno de las representaciones escolares y su vinculación con los valores humanistas. Así, los estudios en torno al *awareness* pertenecen al ámbito

psicológico, y en el caso de la segunda tienen un carácter teórico y no vinculado a las representaciones musicales y dramáticas.

Por otra parte, los significados iniciales del *awareness* han cambiado a lo largo del estudio, vinculándose inicialmente al *self* de acuerdo a las investigaciones previas y los presupuestos humanistas, si bien en los resultados se han referido prioritariamente al ámbito social y la pertenencia al grupo, cuestionándose así los presupuestos y la teoría previa sobre el *awareness*.

Respecto a la idoneidad de las herramientas para la recogida de datos, cabe destacar que las entrevistas en pequeño grupo han dado numerosos datos, si bien la escasez de respuestas en algunas cuestiones estaría relacionada según los profesores del departamento de Orientación con la falta de experiencias artísticas en la escuela, ligadas a la reflexión sobre los propios procesos y comportamientos. Además, ha habido una minoría de estudiantes que presentaban gran inhibición en las entrevistas. En este sentido, podrían haberse incluido entrevistas individuales o charlas informales con ellos, lo que hubiera sido más oportuno para obtener una participación más activa.

En relación con las limitaciones del investigador, destacan los problemas de acceso a los informantes habidos durante todo el proceso, especialmente en la realización de las entrevistas y charlas informales con los escolares. Estos no han provenido de los permisos o la organización del centro, sino de la propia cultura y marco organizativo de este, siendo comunes a las dificultades encontradas por los participantes en la preparación de los festivales. Concretamente, la existencia de condiciones escolares estrictas en relación con los tiempos y espacios, la aplicación rigurosa del reglamento en lo referente a las salidas del aula, la imposibilidad en muchos momentos de cuestionar las decisiones de los docentes, o el escaso valor dado en ocasiones a estos proyectos. Atendiendo a estas circunstancias, son relevantes las recomendaciones de los profesores del departamento de Orientación y los tutores participantes sobre futuras propuestas en este contexto centradas en una mayor previsión de las acciones a desarrollar, incluyendo los ensayos en el horario escolar y extraescolar, la participación de los profesores en proyectos

colaborativos, la comunicación de las acciones (calendario, normas, etc.) a todos los trabajadores del centro, la elección de profesores mediadores en los conflictos y la concesión de responsabilidades nuevas a los alumnos participantes durante el proyecto.

En relación con la prospectiva, los resultados del presente estudio han mostrado un modelo novedoso ligado a la transmisión de valores humanistas que justifica su continuidad en nuevas investigaciones. En estas, la adolescencia se configuraría como la etapa idónea para su realización, al ser el momento de conformación de la identidad grupal.

Más allá de estos aspectos, la presencia en esta tesis de diversas perspectivas teóricas (Aguilar, 2015), puede ser relevante en la planificación de proyectos similares. Así, el cambio de los escolares ha estado vinculado con elementos humanistas (la estrategia del docente), sociales y comunitarios (la participación en un grupo de referencia o la interpretación y gestión en un festival escolar), permitiendo un mayor conocimiento sobre el problema planteado. Esto supone un enriquecimiento y adopción de nuevos significados en la teoría humanista, al plantearse en contextos comunitarios y colaborativos, y viceversa. Por otra parte, la participación en proyectos musicales y artísticos en grupo pertenece a ámbitos relevantes en la investigación actual, como son los proyectos de arte comunitario (Congdon & Blandy, 2003), y guarda conexión con otros como los proyectos basados en el aprendizaje y servicio (Battle, 2010), ambas con la finalidad de redescubrir la institución educativa (Parrilla, Muñoz-Cadavid & Sierra, 2013).

Además, no se pueden dejar de mencionar los aspectos contextuales y organizativos en la planificación de nuevos proyectos. Tomando como base el procedimiento seguido en esta investigación, resultaría conveniente para trabajos futuros adoptar un planteamiento realista mediante la previsión de acciones, máxime si estas se llevan a cabo en entornos educativos tradicionales como es un centro público de educación secundaria. Para ello, sería útil la constitución de proyectos colaborativos entre profesores y personal del centro, y su integración dentro del marco curricular (la programación y los reglamentos del centro), incluyendo las normas, acciones, recursos, espacios,

tiempos y funciones de los participantes, el modo de información sobre el proyecto en el centro, la resolución de conflictos a través de comisiones o mediadores, y su aprobación a través de la Comisión de Coordinación Pedagógica. Esta previsión no debería coartar la necesaria autonomía y la capacidad de gestión por el alumnado. La participación en proyectos similares requiere, además, la definición por los organizadores de los valores asumidos en estos, incluyendo la incorporación del conflicto como fuente de socialización y aprendizaje.

Por último, conviene destacar que la planificación y participación en estos proyectos conlleva un posicionamiento sobre el modelo educativo y artístico adoptado, en relación con el cuestionamiento del sistema tradicional, centrado en el profesor y la clase magistral, y la reivindicación del valor del arte, de la creación colaborativa, y la valoración de la empatía y la comprensión en las relaciones educativas, en el sentido descrito por Nussbaum (2010). De un modo similar, podemos afirmar que la propuesta de Abraham Maslow, uno de los fundadores del movimiento humanista sigue vigente, al plantear la educación en música, arte y baile como aquella más cercana a nuestra esencia, al descubrimiento de la propia identidad y de los valores fundamentales, siendo estos argumentos suficientes para otorgar al arte y a las representaciones musicales y artísticas el valor que merecen dentro del marco escolar.

# Referencias bibliográficas



- Adderley, C., Kennedy, M., & Berz, W. (2003). A Home away from Home: The World of the High School Music Classroom. *Journal of Research in Music Education*, 51(3), 190-205. <https://doi.org/10.2307/3345373>
- Aguado, J. C. (2011). *Cuerpo humano e imagen corporal. Notas para una antropología de la corporeidad*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Aguilar, S., & Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Revista de Medios y Educación*, 47. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Aguirre L., & Odriozola A. (2000). La alternativa humanista para la educación superior del siglo XXI. *Revista electrónica Sinéctica*, 16, 45-52. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/402/395>
- Aitchison, C., & Pritchard, A. (2007). *Festivals and events: Culture and identity in leisure, sport and tourism*. Leisure Studies Association.
- Alderfer, C. P. (2011). *The practice of organizational diagnosis: Theory and methods*. Oxford University Press.
- Aliño, M., López, J., & Navarro, R. (2006). Adolescencia: Aspectos generales y atención a la salud. *Revista cubana de medicina general integral*, 22(1), 12-28. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21252006000100009&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21252006000100009&script=sci_arttext&tlng=en)
- Almendo, M. (1999). *La consciencia transpersonal*. Kairós.
- Alonso, L. E. (2000). *Trabajo y posmodernidad: el empleo débil*. Fundamentos.
- Álvarez, C., & San Fabian, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gaceta de Antropología*, 28(1). [http://www.ugr.es/~pwlac/G28\\_14Carmen\\_Alvarez-JoseLuis\\_SanFabian.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.html)
- Amrein, A. L., & Berliner, D. C. (2003). The effects of high-stakes testing on student motivation and learning. *Educational Leadership*, 60(5), 32-38. [https://people.wou.edu/~girodm/611/testing\\_and\\_motivation.pdf](https://people.wou.edu/~girodm/611/testing_and_motivation.pdf)
- Andaluz, M. G. (1983). Gestalt en la escuela. La enseñanza viva. *Revista de Psiquiatría y Psicología Humanista*, 5, 65-70.
- Anderson, M. E., & Risner, D. (2012). A survey of teaching artists in dance and theatre: Implications for preparation, curriculum, and professional degree programs. *Arts Education Policy Review*, 113(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/10632913.2012.626383>

- Andersson, T. D., Armbrecht, J., & Lundberg, E. (2012). Estimating use and non-use values of a music festival. *Scandinavian Journal of Hospitality and Tourism*, 12(3), 215-231. <https://doi.org/10.1080/15022250.2012.725276>
- Ang, S. & Van Dyne L. (Eds.). (2008). *Handbook of Cultural Intelligence*. M.E. Sharpe.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Paidós.
- Arias, G. (2013). *Psicología del aprendizaje*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Sistema de Universidad Virtual. <https://repository.uaeh.edu.mx/bitstream/bitstream/handle/123456789/12400/LECT73.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arias, W. L (2015). Carl R. Rogers y la terapia centrada en el cliente. *Avances en Psicología*. 23(2), 141-148. [http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015\\_2/W.Arias.pdf](http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_2/W.Arias.pdf)
- Armstrong E., & Parsa-Parsi, R. (2005). How can physician's learning styles drive educational planning? *Academic Medicine* 80(7), 680-684. [https://journals.lww.com/academicmedicine/Fulltext/2005/07000/How\\_Can\\_Physicians\\_\\_Learning\\_Styles\\_Drive.13.aspx](https://journals.lww.com/academicmedicine/Fulltext/2005/07000/How_Can_Physicians__Learning_Styles_Drive.13.aspx)
- Assagioli, R. (1991). *Transpersonal development: The dimension beyond psychosynthesis*. The Aquarian Press.
- Aujla, I. J., Nordin-Bates, S., & Redding, E. (2014). A qualitative investigation of commitment to dance: findings from the UK Centres for Advanced Training. *Research in Dance Education*, 15(2), 138-160. <https://doi.org/10.1080/14647893.2013.825764>
- Bachman, J. R., Backman, K. F., & Norman, W. C. (2014). A segmentation of volunteers at the 2013 Austin City Limits Music Festival: Insights and future directions. *Journal of Convention & Event Tourism*, 15(4), 298-315. <https://doi.org/10.1080/15470148.2014.958634>
- Bachman, J. R., Norman, W. C., Hopkins, C. D., & Brookover, R. S. (2016). Examining the role of self-concept theory on motivation, satisfaction, and intent to return of music festival volunteers. *Event Management*, 20(1), 2016, 41-52. <https://doi.org/10.3727/152599516X14538326025035>
- Bailin, S. (1998). Critical Thinking and Drama Education, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 3(2), 145-153. <https://doi.org/10.1080/1356978980030202>



- Bákula, C. (2000). Tres definiciones en torno al patrimonio. Reflexiones en torno al patrimonio cultural. *Turismo y Patrimonio*, 1, 167-174. <https://doi.org/10.24265/turpatrim.2000.n1.11>
- Banmen, J. (2009). Satir model developmental phases. *Satir Journal*, 3(1), 14-19. <http://connection.ebscohost.com/c/articles/37143514/satir-model-developmental-phases>
- Barling, J. (1981). A cross-cultural study of Maslow's motivation theory in industry. *South African Journal of Psychology*, 11(1), 47-50. <https://doi.org/10.1177/008124638101100107>
- Bar, T., & Levine, Y. (2012). *Gestalt Therapy: Advances in Theory and Practice*. Routledge.
- Baron, A. R., & Greenberg, J. (2003). *Organizational behaviour in organization: Understanding and managing the human side of work*. Prentice Hall.
- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 12-26. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>
- Barr-Anderson, D. J., Young, D. R., Sallis, J. F., Neumark-Sztainer, D. R., Gittelsohn, J., Webber, L., Saunders, R., Cohen, S., & Jobe, J. B. (2007). Structured physical activity and psychosocial correlates in middle-school girls. *Preventive Medicine: An International Journal Devoted to Practice and Theory*, 44(5), 404-409. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2007.02.012>
- Bartra, R. (2006). *Antropología del cerebro. La conciencia y los sistemas simbólicos*. Pre-Textos.
- Batlle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? *Crítica*, 972, 49-54. <http://roserbatlle.net/wp-content/uploads/2012/02/de-que-hablamos-cuando-hablamos-de-aps-revista-crc3adtica1.pdf>
- Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Cátedra.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2010). *Mundo consumo: Ética del individuo en la aldea global*. Paidós Iberica.
- Bauman, Z., & Tester, K. (2002). *La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones*. Paidós.

- Beare, D. M. (2003). *Therapeutic theatre: The weaving of self and theatre. A performative inquiry of the collaborative play-creating process and optimal adolescent development* (Masters Dissertation, The University of British Columbia, Canadá).  
<https://open.library.ubc.ca/media/download/pdf/831/1.0053841/1>
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Paidós Ibérica.
- Bennett, A., & Woodward, I. (Eds.). (2014). Chapter 1: Festival spaces, identity, experience and belonging. In A. Bennett, J. Taylor & I. Woodward (Eds.), *The festivalization of culture* (pp. 11-25). Ashgate.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad* (18ª ed.). Amorrortu.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Síntesis Educación.
- Bolívar, E. (2006). El humanismo del existencialismo. *Diánoia*, 51(57), 189-199.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018524502006000200189&script=sci\\_abstract&tlng=en](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018524502006000200189&script=sci_abstract&tlng=en)
- Bosma, H. A., & Kunnen, E. S. (2001). Determinants and mechanisms in ego identity development: a review and synthesis. *Developmental Review*, 21, 39-66.  
<https://doi.org/10.1006/drev.2000.0514>
- Bowen, H., & Daniels, M..(2005). Does the music matter? Motivations for attending a music festival. *Event Management*, 9(3), 155-164(10)  
<https://doi.org/10.3727/152599505774791149>
- Breinbauer, C., & Maddaleno, M. (2005). A new approach to classifying adolescent developmental stages. In C. Breinbauer & M. Maddaleno (Eds.), *Youth: Choices and change. Promoting healthy behaviors in adolescents* (pp. 257-68). Pan American Health Organization.
- Brown, R. (2000). Social identity theory: Past achievements, current problems and future challenges. *European Journal of Social Psychology*. 30(6), 745-778.  
[https://doi.org/10.1002/1099-0992\(200011/12\)30:6<745::AID-EJSP24>3.0.CO;2-O](https://doi.org/10.1002/1099-0992(200011/12)30:6<745::AID-EJSP24>3.0.CO;2-O)
- Brownell, P. (2010). *Gestalt therapy: A guide to contemporary practice*. Springer Publishing Company.
- Brubacher, L. (2006). Integrating emotion-focused therapy with the Satir model. *Journal of Marital and Family Therapy*, 32(2), 141-153. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2006.tb01596.x>

- Bruebaker, R., & Cooper, F. (2000). Beyond identity. *Theory and society*, 29(1), 1-47.  
<https://www.jstor.org/stable/3108478?seq=1>
- Bullock, A. (1989). *La tradición humanista en Occidente*. Alianza Editorial.
- Cabedo-Mas, A., & Díaz-Gómez, M. (2015): Arte y música en la educación obligatoria, algo más que un detalle curricular de buen tono. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 5(3), 268-294. <https://doi.org/10.17583/remie.2015.1555>
- Calderón, J. C. (2014). Teatro como acontecimiento: la importancia del error y del inacabamiento de las cosas en la pedagogía teatral. *Revista Humanidades*, 4, 1-15. <http://dx.doi.org/10.15517/h.v4i1.16326>
- Canfield, J. (2009). *Middle and junior high school choral repertoire: Directors' criteria for selection, quality, and appropriateness*. (Doctoral Thesis, Auburn University, Australia). <http://etd.auburn.edu/handle/10415/1814>
- Capelli, G. M. (2007). *El humanismo italiano*. Alianza Editorial.
- Capra, F. (2009). *Sabiduría insólita. Conversaciones con personajes notables*. Kairós.
- Carmona, M. (2008). Hacia una formación docente reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 13, 125-146.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65216719007>
- Case, A. D., & Hunter, C. D. (2012). Counterspaces: A unit of analysis for understanding the role of settings in marginalized individuals' adaptive responses to oppression. *American Journal of Community Psychology*, 50(1-2), 257-270. <https://doi.org/10.1007/s10464-012-9497-7>
- Castanedo, C. (2008). *Seis enfoques Psicoterapéuticos* (2ª ed.). El Manual Moderno
- Castro, E. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación y su importancia en la dirección y administración de empresas. *Revista Nacional de Administración*, 1(2), 31-54.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3693387>
- Celenza, C. S. (2017). *Petrarch: Everywhere a Wanderer*. Reaktion.
- Chacón, N. (1999). El componente humanista y la formación de maestros cubanos. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 35. 51-57.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118031>
- Chacón, N. L. (2000). Humanismo y valores en la formación del profesional de la educación. El componente humanista y la formación de maestro cubanos. *Ciencia y Sociedad*, 25(4), 490-533.  
<https://doi.org/10.22206/cys.2000.v25i4.pp490-533>

- Chacón-Arteaga, N. L. (2014). El enfoque ético, axiológico y humanista aplicado a la educación. *Varona*, 59, 14-22. <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360636905004.pdf>
- Chalmers, D. (2002). Consciousness and its place in nature. In D. Chalmers (Ed.), *Philosophy of mind: Classical and contemporary readings* (pp. 247-272). Oxford University Press.
- Chalmers, D. J. (2006). Phenomenal concepts and the explanatory gap. In T. Alter & S. Walter (Eds.), *Phenomenal concepts and phenomenal knowledge: New essays on consciousness and physicalism* (pp. 167-194). Oxford University Press.
- Cladellas, R., Clariana, M., Badia, M., & Gotzens, C. (2013). Actividades extraescolares y rendimiento académico en alumnos de primaria. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 87-97. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v3i2.38>
- Clarke, P. T. (2007). A person-centred approach to stress management. *British Journal of Guidance & Counselling*, 22(1), 27-37. <https://doi.org/10.1080/03069889408253663>
- Clarkson, P. (2014). *Gestalt counselling in action* (4ª ed.). Sage.
- Climent, V. (2006). Sociedad del riesgo: producción y sostenibilidad. *Papers*, 82, 121-140. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2052>
- Codina, N., Pestana, J. V., Castillo, I., & Balaguer, I. (2016). Ellas a estudiar y bailar, ellos a hacer deporte: Un estudio de las actividades extraescolares de los adolescentes mediante los presupuestos de tiempo. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(1), 233-242. <https://revistas.um.es/cpd/article/view/254591>
- Collins, D. L. (1999). *Teaching choral music*. Prentice-Hall Inc.
- Congdon, K., & Blandy, D. (2003). Community arts. In K. Christensen & D. Levinson (Eds.), *Encyclopedia of community: From the village to the virtual world*. (Vol. 1, pp. 243-245). Sage Publications, Inc. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412952583.n95>
- Cook, A. (2007). Interplay: The Method and Potential of a Cognitive Scientific Approach to Theatre. *Theatre Journal*, 59(4), 579-594. [www.jstor.org/stable/25070112](http://www.jstor.org/stable/25070112)
- Cooper, H., Valentine, J. C., Nye, B., & Lindsay, J. J. (1999). Relationships between five after school activities and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 369-378. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.2.369>
- Cornejo, L. (2007). *Manual de terapia gestáltica aplicada a los adolescentes*. Desclée de Brouwer.

- Cornelius-White, J. H., Hoey, A., Cornelius-White, C., Motschnig-Pitrik, R., & Figl, K. (2003). Person-centered education: A meta-analysis of care in progress. *Journal of Border Educational Research*, 3(1). [https://pdfs.semanticscholar.org/9756/e3bdb8e7ce5ceeb283e13866932e40e8fab7.pdf?\\_ga=2.82514388.353531933.1591643780-1075826643.1589920362](https://pdfs.semanticscholar.org/9756/e3bdb8e7ce5ceeb283e13866932e40e8fab7.pdf?_ga=2.82514388.353531933.1591643780-1075826643.1589920362)
- Cortés, R. I. (2014). Zygmunt Bauman ante los retos de una Modernidad Líquida. En J. Maldonado (Ed.), *Reflexiones sobre la vigencia del pensamiento humanista cristiano* (s.p.). J-C Sáez Editor <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=658003>
- Côté, J. E. (2002). The role of identity capital in the transition to adulthood: The individualization thesis examined. *Journal of Youth Studies*, 5(2), 117-134.
- Côté, J. E. (2005). Identity capital, social capital, and the wider benefits of learning: Generating resources facilitative of social cohesion. *London Review of Education*, 3(3), 221-237. <https://doi.org/10.1080/14748460500372382>
- Côté, J. E., & Levine, C. (2002). *Identity formation, agency, and cultura. A social psychological synthesis*. Lawrence Erlbaum.
- Cowan, C.C., Lee, W. R, & Todorovic, N. (Eds). (2003). *Graves: Levels of Human Existence*. ECLET Publishing.
- Cox, G. (1999). Secondary school music teachers talking. *Music Education Research*, 1(1), 37-45. <https://doi.org/10.1080/1461380990010104>
- Cremades, R., Herrera L., & Lorenzo, O. (2010). *Adolescentes y Música. Consumo musical y educación informal*. Ediciones K & L.
- Cremades, R., & Rojas, M. D. (2015). Preferencias musicales en el aula de música de secundaria en estudiantes madrileños. En L. Herrera & M. A. Ortiz (Coords.), *Desarrollo, Educación, Diversidad y Cultura: Análisis interdisciplinar: (Líneas de Investigación del Grupo HUM-742)* (pp. 67-84). Fernando Ramos
- Cremades-Andreu, R. (2019). Impacto de la educación musical en Jóvenes Españoles después de finalizar su etapa de Educación Obligatoria. En J. Pérez-Moreno y C. Carrillo (Eds.), *El Impacto de la educación musical escolar: Una mirada retrospectiva* (pp. 29-47). Octaedro
- Cremades-Andreu, R., & Lage, C. (2018). Educación para la paz y violencia escolar a través de un proyecto musical en secundaria. *Revista Publicaciones*, 48(2), 319-336. <http://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i2.8347>

- Cummings, C., & Dyson, A. (2007). The role of schools in area regeneration. *Research Papers in Education*, 22(1), 1-22.  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671520601152029>
- D'Ácri, G., Lima, P., & Orgler, S. (2007). *Dicionário de Gestalt-Terapia*. Gestaltês. Summus.
- D'Alessandro, A., Michinel, J. L., & de la Fuente, M. (2015). Los paradigmas en la Física, retardos difusionales e implicaciones didácticas. *Revista de Investigación*, 86(39), 191-219.  
<https://www.redalyc.org/pdf/3761/376144131010.pdf>
- Daley, A. J., & Buchanan, J. F. (1999). The effects of aerobics upon physical self-perceptions in female adolescents: Some implications for physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70, 196-200.
- Dalrymple, L. (2006). Has it made a difference? Understanding and measuring the impact of applied theatre with young people in the South African context. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 11(2), 201-218. <https://doi.org/10.1080/13569780600671070>
- Darginidou L., & Goulmaris D. (2016). Cooperative Learning as a Preference of Adolescent Students: The Case of Dance Activities. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 5(3), 478-481.  
<https://doi.org/10.5901/ajis.2016.v5n3s1p478>
- De Bres, K., & Davis, J. (2001). Celebrating group and place identity: A case study of a new regional festival. *Tourism Geographies*, 3(3), 326-337.  
<https://doi.org/10.1080/14616680110055439>
- De Casso, P. (2003). *Gestalt, terapia de la autenticidad. La vida y la obra de Fritz Perls*. Kairós.
- Delalande, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Ricordi Americana.
- Dennett, D. C. (1991). *Consciousness explained*. Little. Brown and Co.
- Dennett, D. (2003). Who's on first?: Heterophenomenology explained. *Journal of Consciousness Studies*, 10(9-10), 19-30.  
<https://www.ingentaconnect.com/content/imp/jcs/2003/00000010/F0020009/art0003>
- Derntl, M., & Motschnig-Pitrik, R. (2005). The Role of structure, patterns, and people in blended learning. *The Internet and Higher Education*, 8(2), 111-130.  
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2005.03.002>



- Derrida, J. (1997). The Villanova roundtable: A conversation with Jacques Derrida. In J. D. Caputo (Ed.), *Deconstruction in a nutshell: A conversation with Jacques Derrida* (pp. 3-28). Fordham University Press.
- De Rus, E. (2006). Humanisme et transhumanisme: l'Homme en question. *L'Observatoire de la génétique*, 26. [http://www.omics-ethics.org/observatoire/cadrages/cadr2006/c\\_no26\\_06/c\\_no26\\_06\\_02.html](http://www.omics-ethics.org/observatoire/cadrages/cadr2006/c_no26_06/c_no26_06_02.html)
- De Moya, M. V., Hernández, J. A., Hernández, J. R., & Cozár, R. (2014). Usos y actitudes musicales de los jóvenes a través de las TIC. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 97, 42-53.
- Díaz, J. L. (2007). *La conciencia viviente*. Fondo de Cultura Económica.
- Diener, E., & Tay, L. (2011). Needs and subjective well-being around the world. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(2), 354-365. <https://doi.org/10.1037/a0023779>.
- Dowd, T. J., Liddle, K., & Nelson, J. (2004). Music festivals as scenes: Examples from serious music, womyn's music, and skatepunk. In A. Bennett & R. A. Peterson (Eds.), *Music scenes: Local, translocal and virtual* (pp. 149–167). Vanderbilt University Press.
- Duffy, M. (2008). Possibilities: The role of music and emotion in the social dynamics of a music festival. In V. Gekas, N. E. Mastorakis & E. Stamatiou (Eds.), *New aspects of cultural heritage and tourism*, (pp. 101-106). WSEAS Press. <http://www.wseas.us/e-library/conferences/2008/crete/cuht/Copy%20of%20cuht00.pdf>
- Duque, F. (2009). *Contra el humanismo*. Abada Editores.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Dworkin, J. B., Larson, R., & Hansen, D. (2003). Adolescents' accounts of growth experiences in youth activities. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(1), 17-26. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1021076222321>
- Dyer & Wilkins (1996). The case study method for research in small-and medium-sized firms. *Chetty International Small Business Journal*, 15, 73-85. <https://doi.org/10.1177/0266242696151005>

- Earley, P. C. (1998). Exploring new directions in cultural context: Applying Triandis' typology to organizational face theory. In J. L. C. Cheng & R. B. Peterson (Eds.), *Advances in international comparative management*, vol. 12 (pp. 45-52). JAI Press.
- Earley, P. C., & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford University Press.
- Earley, P. C., & Mosakowski, E. (2004). Cultural Intelligence. *Harvard Business Review*, 82(10), 139-146.  
<http://www.acgmoscow.com/media/1819/cultural%20intelligence.pdf>
- Ebie, B. D. (1998). Can music help? A qualitative investigation of two music educators' views on the role of music in the lives of at-risk students. *Contributions to Music Education*, 25(2), 63-78. <https://www.jstor.org/stable/24126956>
- Ebie, B. D. (2005). An investigation of secondary school students' self-reported reasons for participation in extracurricular musical and athletic activities. *Research and Issues in Music Education*, 3(1), <https://eric.ed.gov/?id=EJ844478>
- Eccles, J. S., & Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 10-43. <https://doi.org/10.1177/0743558499141003>
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59(4), 865-889. <https://doi.org/10.1046/j.0022-4537.2003.00095.x>
- Edelman, G. M. & Tononi, G. (2000). *A universe of consciousness: How matter becomes imagination*. Basic Books.
- Eisenhardt, K. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532-550. <https://doi.org/10.5465/amr.1989.4308385>
- Eisenhardt, K. (1991). Better stories and better constructs: The case for rigor and comparative logic. *Academy of Management Review*, 16(3), 620-627. <https://doi.org/10.5465/amr.1991.4279496>
- Ellemers, N., Spears, R., & Doosje, B. (2002). Self and Social Identity. *Annual Review of Psychology*, 53, 161-186. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135228>
- Elliot, A. (2014). *Concepts of the self* (3ª ed.). Polity Press.



- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232. <https://psycnet.apa.org/buy/1997-02176-019>
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Elliot, A., & Urry, J. (2010). *Mobile lives: Self, excess and nature*. Routledge.
- Elpus, K., & Abril, C. R. (2011). High school music ensemble students in the United States. A demographic profile. *Journal of Research in Music Education*, 59(2), 128-145. <https://doi.org/10.1177/0022429411405207>
- Emler, N. (2009). Delinquents as a minority group: Accidental tourists in forbidden territory or voluntary émigrés? In F. Butera & J. Levine (Eds.), *Coping with minority status: Responses to exclusion and inclusion* (pp. 125-154). Cambridge University Press.
- Erikson, E. H. (2000). *El ciclo vital completado*. Paidós.
- Estévez, E., & Emler, N. (2009). Individual differences in attitude to school and social reputation among peers: Implications for behavioural adjustment in educational settings. In J. E. Larson (Ed.), *Educational psychology: Cognition and learning, individual differences and motivation* (pp. 342- 375). Nova Science Publishers.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G., & Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(1), 119-128. <https://www.redalyc.org/pdf/2430/243016300009.pdf>
- Fasko, D. J., & Grubb, D. J. (1997). Implications of the learner-centered psychological principles and self-assessment tools for teacher education reform. *Educational Research Journal*, 26(2), 160-189. <https://eric.ed.gov/?id=ED411276>
- Faust, M. (1998). *Advantages and disadvantages of participation in instrumental contests and festivals* (Unpublished master's thesis, Southern Illinois University, Edwardsville, IL).
- Fawcett, B., Goodwin, S., Meagher, G., & Phillips, R. (2010). *Social policy for social change*. Palgrave.
- Feder, B. (2006). *Gestalt group therapy*. Gestalt Institute Press.
- Feder, B., & Frew, J. (2008). *Beyond the Hot Seat Revisited: Gestalt Approaches to Group*. Gestalt Institute Press.
- Feist, J., & Feist, G. (2014). *Teorías de la personalidad*. McGraw Hill.

- Fensham, R., & Gardner, S. (2005). Dance classes, youth cultures and public health. *Youth Studies Australia*, 24(4), 14-20. <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=037526211327180;res=ELHSS>
- Féral, J. (2017). Por una poética de la performatividad: El teatro performativo. *Investigación Teatral*, 6-7(10-11), 25-50. <http://investigacionteatral.uv.mx/index.php/investigacionteatral/article/view/2531>
- Fernández-Carrión, M. (2011). Proyectos musicales inclusivos. *Tendencias Pedagógicas*, 17, 74-82. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3653720>
- Ferry, L., & Renaut, A. (1997). Hy must first be probed is worth little. In L. Ferry & A. Renaut (Eds.), *Why we are not nietzscheans* (pp. 92-109). The University of Chicago Press.
- Finn, J. D. (1993). *School engagement and students at risk*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED362322.pdf>
- Fischer, N., Radisch, F., & Schüpbach, M. (2014). International perspectives on extracurricular activities: Conditions of effects on student development, communities and schools - editorial. *Journal for Educational Research Online*, 6(3), 5-9. [https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=9684](https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=9684)
- Floyd, E., & Bradley, K. D. (2006). Teaching strategies related to successful sight-singing in Kentucky choral ensembles. *Update: Applications of Research in Music Education*, 25(1), 70-81. <https://doi.org/10.1177/87551233060250010108>
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder* (3. ed.). La Piqueta.
- Freebody, K. Freebody, P., & Maney, B (2011). School-society relations: Projected communities and the here-and-now in rapidly changing times. In D. Bottrell & S. Goodwin (Eds.), *Schools, communities and Social Inclusion* (pp. 66-79). Palgrave Macmillan.
- Freire P. (1996). *Política y educación*. Siglo XXI.
- Freire, T. (2013). Leisure experience and positive identity development in adolescents. In T. Freire (Ed.), *Positive leisure science: from subjective experience to social contexts* (pp. 61-79). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-5058-6\\_4](https://doi.org/10.1007/978-94-007-5058-6_4)

- Frömel, K., Formánková, S., & Sallis, J. F. (2002). Physical activity and sport preferences of 10 to 14-year-old children: A 5-year prospective study. *Acta University Palacky*, 32(1), 11-16. [https://gymnica.upol.cz/incpdfs/inf-990000-2900\\_10\\_002.pdf#page=11](https://gymnica.upol.cz/incpdfs/inf-990000-2900_10_002.pdf#page=11)
- Fromm, E. (1985). *El Miedo a la Libertad*. Paidós.
- Fulton, P. R., Posner, M. I., Waldenfels, B., & Yontef, G. (2009). Attention, awareness, and mindfulness in psychotherapy: A dialog. *Studies in gestalt therapy. Dialogical Bridges*, 3(2), 13-34
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría Elsevier*, 86(6), 436-443. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>
- Gaffney, S. (2009). The cycle of experience re-cycled: Then, now ... next? *Gestalt Review*, 13(1), 7-23. <https://doi.org/10.5325/gestaltreview.13.1.0007>
- García, J. L. (2014). ¿Qué es el paradigma humanista en la educación? *Revista Interiorgráfico de la División de Arquitectura, Arte y Diseño de la Universidad de Guanajuato*. <https://www.interiorgrafico.com/edicion/primera-edicion-de-interiorgrafico/que-es-el-paradigma-humanista-en-la-educacion>
- García, J., & Cremades, R. (2019). Identidad cultural y awareness en estudiantes de secundaria a través de una representación teatral. En E. Soriano & V. Caballero (Coords.), *El valor de la educación en una sociedad culturalmente diversa* (pp. 43-49).
- García-Huidobro, V. (2004). *Pedagogía teatral: Metodología activa en el aula*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Garin, E. (2008). *History of Italian Philosophy*. Rodopi.
- Gatongi, F. (2007): Person-centred approach in schools: Is it the answer to disruptive behaviour in our classrooms? *Counselling Psychology Quarterly*, 20(2), 205-211. <https://doi.org/10.1080/09515070701403406>
- Gendlin, E. T. (1996). *Focusing-oriented psychotherapy: A manual of the experiential method*. The Guilford Press.
- Gergen, K. J. (1997). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Paidós.
- Gibson, C., & Stewart, A. (2009). *Reinventing rural places: The extent and impact of festivals in rural and regional Australia*. University of Wollongong, Australia. <https://ro.uow.edu.au/sspapers/2356/>
- Giddens, A. (1994). *Modernidad e identidad del yo: El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Península.

- Giddens, A. (2000). *Runaway World*. Routledge.
- Giesen, K. G. (2004). Transhumanisme et génétique humaine. *L'Observatoire de la génétique*, 16. <https://iatranshumanisme.com/wp-content/uploads/2015/02/la-critique-du-transhumanisme.pdf#page=3>
- Giménez, G. (2004). Culturas e identidades. *Revista Mexicana de Sociología*, 66, 77-99. <https://doi.org/10.2307/3541444>
- Ginger, S. (2005). *Gestalt. El arte del contacto*. RBA Libros.
- Goldbard, A. (2006). *New creative community*. New Village Press.
- Goldstein, K. (1939). *The Organism: A holistic approach to biology*. The American Book Co.
- Gómez, C. (1994). *Conciencia moral*. En A. Cortina (Ed.), *Diez palabras claves en Ética* (2ª ed., pp. 17-69). Verbo Divino.
- González, E. (2003). *El renacimiento del humanismo*. BAC.
- González, P. (1995). *Orientaciones teóricas fundamentales en psicología de los grupos*. EUB.
- González, J., & Portolés, A. (2014). Actividad física extraescolar: Relaciones con la motivación educativa, el rendimiento académico y las conductas asociadas a la salud. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(1), 51-65. <https://www.redalyc.org/pdf/3111/311130199005.pdf>
- Goswami, A., & Goswami, M. (2000). *Science and Spirituality: A quantum Integration*. PHISPC Publication.
- Gouzouasis, P., & Henderson, A. (2012). Secondary student perspectives on musical and educational outcomes from participation in band festivals. *Music Education Research*, 14(4), 479-498. <https://doi.org/10.1080/14613808.2012.714361>
- GovTrack.us. (1994). H.R. 1804-103rd Congress: Goals 2000: Educate America Act. Congress of the United States of América. <https://www.govinfo.gov/content/pkg/BILLS-103hr1804enr/pdf/BILLS-103hr1804enr.pdf>
- Graham, M., & Messner, P. (1998). Principals and job satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 12(5), 196-202. <https://doi.org/10.1108/09513549810225925>
- Grassi, E. (1999). *Vico y el humanismo. Ensayos sobre Vico, Heidegger y la retórica*. Anthropos Editorial.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Ashgate.

- Grof, S. (2008). Brief history of transpersonal psychology. *International Journal of Transpersonal Studies*, 27, 46-54. <http://dx.doi.org/10.24972/ijts.2008.27.1.46>
- Grotevant, H. D. (1987). Toward a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research*, 2(3), 203-222. <https://doi.org/10.1177/074355488723003>
- Guerrero, R. F., & Ojeda, M. G. (2015). Análisis del concepto de autotrascendencia. Importancia en el cuidado de enfermería al adulto mayor. *Cultura de los cuidados*, 19(42), 26-37. <http://dx.doi.org/10.14198/cuid.2015.42.05>
- Guichot-Reyna, V. (2015). El enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: Hacia una pedagogía socrática y pluralista. *Teoría de la educación, Revista Interuniversitaria*. 27(2), 45-70. <https://doi.org/10.14201/teoredu20152724570>
- Gustems-Carnicer, J., & Calderón-Garrido, D. (2016). Proyectos musicales, ciudadanía y desarrollo humano: Una mirada desde la psicología positiva. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 11(2). <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/article/view/12748>
- Hadot, P. (1995). *Qu'est-ce que la philosophie antique?* Gallimard.
- Hagelin, J. S. (1987). Is Consciousness The Unified Field? A Field Theorist's Perspective. *Modern Science & Vedic Science*, 1(1), 29-87. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.385.1265&rep=rep1&type=pdf>
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿Quién necesita identidad? En S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Amorrortu editores.
- Hall, C. S., & Lindzey, G. (1978). *Theories of Personality*. John Wiley & Sons.
- Hamachek, D. E. (1987). Humanistic psychology. Theory, postulates, and implications for educational processes. In J. A. Glover & R. R. Ronning (Eds.), *Historical foundations of Educational Psychology. Perspectives on individual differences* (pp. 159-180). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4899-3620-2\\_9](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-3620-2_9)
- Hameroff S. (2006). Consciousness, neurobiology and quantum mechanics: The case for a connection. In J. A. Tuszynski (Ed.), *The emerging physics of consciousness* (pp. 193-253). Springer-Verlag. [https://doi.org/10.1007/3-540-36723-3\\_6](https://doi.org/10.1007/3-540-36723-3_6)
- Hameroff, S. R., Kaszniak, A. W., & Scott, A. C. (Eds.). (1996). *Complex adaptive systems. Toward a science of consciousness: The first Tucson discussions and debates*. The MIT Press.

- Harmon, R. L. (1989). *Gestalt therapy with groups, couples, sexually dysfunctional men, and dreams*. Charles C. Thomas.
- Harrell, J. S., Pearce, P. F., Markland, E. T., Wilson, K., Bradley, C. B., & McMurray, R. G. (2003). Assessing physical activity in adolescents: Common activities of children in 6th–8th grades. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners*, 15, 170-178. <https://doi.org/10.1111/j.1745-7599.2003.tb00259.x>
- Hart, A. (2005). *El drama contemporáneo de la sociedad humana y la subjetividad*. Granma.
- Hash, P. (2013). An analysis of middle/high school band and orchestra festival ratings. *Faculty Publications - Music*. 9. <https://ir.library.illinoisstate.edu/fpm/9>
- Haule, J. R. (2011). *Jung in the 21st century: Evolution and archetype* (Vol. 1). Routledge.
- Henao, M. C. (2013). Del surgimiento de la psicología humanística a la psicología humanista-existencial de hoy. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 83-100. <https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/951>
- Heram, Y. (2005). *Teatro comunitario, teatro transformador. Cuaderno de trabajo n°64*, Ediciones del Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos. [https://www.academia.edu/12047269/Teatro\\_comunitario\\_teatro\\_transformador](https://www.academia.edu/12047269/Teatro_comunitario_teatro_transformador)
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós Ecuador.
- Hernández, F., & Maquilón, J. (2010). Las concepciones de la enseñanza. Aportaciones para la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(3), 17-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3307370>
- Hernández, F. J., & Salgado, S. (2010). *El racionalismo de Descartes: La preocupación por el método*. Duererías - Cuadernos de Filosofía. <http://guindo.pntic.mec.es/~ssag0007/filosofica/Descartes.pdf>
- Higgins, L. (2013). Música comunitaria: Facilitadores, participantes y amistad. *Revista Internacional de Educación Musical*, 1(1), 53-59. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2013-1-p053-059>
- Higgins, L., & Campbell, P. S. (2010). *Free to be musical: Group improvisation in music*. Rowman & Littlefield Education.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd ed.). SAGE Publications.



- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 1-26. <https://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=orpc>
- Holland, A., & Andre, T. (1994). The relationship of self-esteem to selected personal and environmental resources of adolescents. *Adolescence*, 29(114), 345-360. <https://go.gale.com/ps/anonymous?id=GALE%7CA15622135&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=00018449&p=AONE&sw=w>
- Holloway, J. H. (2002). Extracurricular activities and student motivation. *Educational Leadership*, 60(1), 80-81. <https://eric.ed.gov/?id=EJ653559>
- Hoyos-Vásquez, G. (2009). Educación para un nuevo humanismo. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 425-433. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021548016.pdf>
- Huitt, W. (2001). Motivation to learn: An overview. *Educational Psychology Interactive*, 12. <http://www.edpsycinteractive.org/topics/motivation/motivate.html>
- Ingels, S. J., Burns, L. J., Chen, X., Cataldi, E. F., & Charleston, S. (2005). *A profile of the american high school sophomore in 2002: Initial results from the base year of the education longitudinal study of 2002* (NCES 2005-338). National Center for Education Statistics.
- Ingvarson, L., & Kleinhenz, E. (2006). Estándares profesionales de práctica y su importancia para la enseñanza, *Revista de Educación*, 340, 265-295. [http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re340/re340\\_11.pdf](http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re340/re340_11.pdf)
- Iñíguez, L. (2001). Identidad: de lo personal a lo social. Un recorrido conceptual. En E. Crespo (Ed.), *La constitución social de la subjetividad* (pp. 209-225). Madrid: Catarata.
- Jacobs, L. (1989). Dialogue in gestalt theory and therapy. *The Gestalt Journal*, 12(1), 25-67. <http://www.gestaltpsychotherapie.de/jacobs1.pdf>
- Jacobs, L., & Hycner, R. (2009). Relational approaches in gestalt therapy. *Gestalt Review*, 15(3), 296-311. <https://doi.org/10.5325/gestaltreview.15.3.0296>
- Jago, R., Davis, L., McNeill, J., Sebire, S. J., Haase, A., Powell, J., & Cooper, A. R. (2011). Adolescent girls' and parents' views on recruiting and retaining girls into an after-school dance intervention: implications for extra-curricular physical activity provision. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8(91). <https://doi.org/10.1186/1479-5868-8-91>
- Jahn, R. G., & Dunne, B. J. (2011). *Consciousness and the source of reality: The PEAR Odyssey*. ICRL Press. <http://dro.deakin.edu.au/view/DU:30006784>

- Jenkins, R. (2004). *Social identity*. Routledge.
- Jonides, J. (2008). Musical skills and cognition. In C. Asbury, y B. Rich (Eds.), *Learning, arts, and the brain: The Dana consortium report on arts and cognition*, (pp. 11–16). Dana Press.
- Josephson, B. D. (2002). Beyond quantum theory: a realist psycho-biological interpretation of reality revisited. *Biosystems*, 64(1-3), 43-45. [https://doi.org/10.1016/S0303-2647\(01\)00173-3](https://doi.org/10.1016/S0303-2647(01)00173-3)
- Joyce, P., & Sills, C. (2001). *Skills in Gestalt counselling & psychotherapy*. SAGE.
- Juvonen, J., Espiniza, G., & Knifsend, C. (2012). The role of peer relationships in student academic and extracurricular engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 387-402). Springer Science. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_18](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_18)
- Kahn, M. (2003). *Freud básico: Psicoanálisis para el siglo XXI*. Emecé Editores.
- Kaiserman, P., Price, D., Richardson, J., Pacey, F., Hannan, F., D'Amore, A., & Cross, J. (2009). Developing extra-curricular provision. In A. D'Amore (Ed.), *Musical futures: An approach to teaching and learning* (2nd edition, pp. 174-184). Paul Hamlyn Foundation. <https://www.musicalfutures.org/wp-content/uploads/2013/01/musicalfutures2ndeditionteacherresourcepacklowres.pdf>
- Karlsen, S. (2007). *The music festival as an arena for learning: Festspel i Pite Älvdal and matters of identity* (Doctoral Thesis, Luleå University of Technology, Sweden). <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:990285/FULLTEXT01.pdf>
- Kaur, A. (2013). Maslow's need hierarchy theory: Applications and criticisms. *Global Journal of Management and Business Studies*, 3(10), 1061-1064 [https://www.ripublication.com/gjmbs\\_spl/gjmbsv3n10\\_03.pdf](https://www.ripublication.com/gjmbs_spl/gjmbsv3n10_03.pdf)
- Kehl, S. (1993). Necesidades humanas y conflictos sociales. *Cuadernos de Trabajo Social* 4-5, 201-226. Ed. Universidad Complutense Madrid. <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS9192110201A/8572>
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255-275. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00028-X](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00028-X)
- Kember, D., & Kwan, K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28, 469-490. <https://doi.org/10.1023/A:1026569608656>



- Kennedy, K., & Tang, M. (2009). Beyond Two Chairs: Why Gestalt Psychotherapy? *Clinical Psychology Forum*, 194, 22-25. [http://www.gestalttherapy.org/wp-content/uploads/2014/09/Beyond\\_Two\\_Chairs.pdf](http://www.gestalttherapy.org/wp-content/uploads/2014/09/Beyond_Two_Chairs.pdf)
- Kenny, D. T., & Osborne, M. S. (2006). Music performance anxiety: New insights from young musicians. *Advances in Cognitive Psychology*, 2(2-3), 103-112. <http://ac-psych.org/en/download-pdf/page/9/volume/2/issue/2/id/12>
- Kepner, J. (2001). *Body Process: A gestalt approach to working with the body in psychotherapy*. GestaltPress.
- Kimmel, D. C., & Weiner, I. B. (1998). *La adolescencia: Una transición del desarrollo*. Ariel.
- Knifsend, C. A., & Graham, S. (2012). Too much of a good thing? How breadth of extracurricular participation relates to school-related affect and academic outcomes during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 379-389. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9737-4>
- Kochenderfer-Ladd, B., & Wardrop, J. L. (2001). Chronicity and instability of children's peer victimization experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories. *Child Development*, 72(1), 134-151. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00270>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning - Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Koltko-Rivera, M. E. (2006). Rediscovering the later version of Maslow's hierarchy of needs: Self-transcendence and opportunities for theory, research, and unification. *Review of General Psychology*, 10(4), 302-317. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.10.4.302>
- Koopman, C. (2007). Community music as music education: On the educational potential of community music. *International Journal of Music Education*, 25(2), 151-163. <https://doi.org/10.1177/0255761407079951>
- Kraye, J. (Ed.). (1996). *The Cambridge Companion to Renaissance Humanism*. Cambridge University Press.
- Kristeller, P. O. (1982). *El pensamiento renacentista y sus fuentes*. Fondo de Cultura Económica.
- Kuhar, K., & Sabljic, J. (2016). The work and role of extracurricular clubs in fostering student creativity. *Journal of Education and Training Studies*, 4(4), 93-104. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i4.1319>

- Lage-Gómez, C., & Cremades-Andreu, R. (2019). Group improvisation as dialogue: Opening creative spaces in secondary music education. *Thinking Skills and Creativity*, 31, 232-242. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.12.007>
- Lage-Gómez, C., & Cremades-Andreu, R. (2020). Theorising 'Participatory Creativity' in Music Education: Unpacking the Whole Process at a Spanish secondary school. *Music Education Research*, 22(1), 54-67. <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1703922>
- Lahire, B. (2006). *La Culture des individus: Dissonances culturelles et distinction de soi*. La Découverte.
- Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología social*, 16, 21-37. <https://www.redalyc.org/pdf/838/83811585002.pdf>
- Laing, J., & Mair, J. (2015). Music festivals and social inclusion: The festival organizers' perspective, *Leisure Sciences*, 37(3), 252-268. <https://doi.org/10.1080/01490400.2014.991009>
- Lajoie, D. H., & Shapiro, S. I. (1992). On defining transpersonal psychology. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*, 35(2), 63-68. <https://psycnet.apa.org/record/1993-03945-001>
- Lamont, A. (2011). University students' strong experiences of music: Pleasure, engagement, and meaning. *Musicae Scientiae*, 15(2), 229-249. <https://doi.org/10.1177/1029864911403368>
- Lang, L. (2002). Whose play is it anyhow? When Drama Teachers Journey into Collective Creation. *Youth Theatre Journal*, 16(1), 48-62. <https://doi.org/10.1080/08929092.2002.10012540>
- Lang, L. (2007). Collective in the classroom: Creating theatre in secondary school collaboration projects. *Theatre Research in Canada / Recherches théâtrales Au Canada*, 28(2), 91-104. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/TRIC/article/view/11119>
- Lannegrand-Willems, L., & Bosma, H. A. (2006). Identity development-in-context: The school as an important context for identity development. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 6(1), 85-113. [https://doi.org/10.1207/s1532706xid0601\\_6](https://doi.org/10.1207/s1532706xid0601_6)
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183. <https://psycnet.apa.org/buy/2000-13324-016>

- Larson, R. W., & Brown, J. R. (2007). Emotional development in adolescence: What can be learned from a high school theater program? *Child Development*, 78(4), 1083-1099. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01054.x>
- Laszlo, E., Grof, S., & Russell, P. (2008). *La revolución de la conciencia*. Kairós.
- Latner, J. (2000). The theory of gestalt therapy. In E. Nevis (Ed.), *Gestalt therapy: Perspectives and applications* (pp. 13-56). Gestalt Press.
- Lee, A. L. (1996). *Self-esteem of adolescent athletes* (Master Thesis, Emporia State University, KS, United State). <https://eric.ed.gov/?id=ED398526>
- Levine, C. (2003). Introduction: Structure, development, and identity formation. *Identity: an International Journal of Theory and Research*, 3(3), 191-195. [https://doi.org/10.1207/S1532706XID0303\\_01](https://doi.org/10.1207/S1532706XID0303_01)
- Levi, G, & Schmitt, J. C. (1996). *Historia de los jóvenes I. De la Antigüedad a la Edad Moderna*. Taurus.
- Levi-Strauss, C. (2004). Humanismo y humanidades. En *Antropología estructural: Mito, sociedad, humanidades* (pp. 255-339, 13ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: selected theoretical papers*. Harper & Row.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE nº. 295 de 9 de diciembre de 2013).
- Libman, K. (2004). Some thoughts on arts advocacy: Separating the hype from the reality. *Arts Education Policy Review*, 105(3), 31-33. <https://eric.ed.gov/?id=EJ701800>
- Lichtwarck-Aschoff, A., van Geert, P., Bosma, H., & Kunnen, S. (2008). Time and identity: A framework for research and theory formation. *Developmental Review*, 28(3), 370-400. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2008.04.001>
- Littlewood, P. J. (2009). The Satir model and emotionally focused therapy: A response to Lorrie Brubacher. *The Satir Journal*, 3(1), 26-37. <https://satirpacific.org/uploads/documents/SJAbstracts/SJv3n1a3Littlewoodabstract.pdf>
- Littlewood, W. C., & Roche, M. A. (2004). *Waking up: The work of Charlotte Selver*. AuthorHouse.
- Livermore, D. (2011). *The cultural intelligence difference: Master the one skill you can't do without in today's global economy*. Amacom.
- López, A. (2017). *El lenguaje teatral como medio de expresión de los adolescentes en la actualidad* (Tesina de grado). Universidad Nacional de Rosario.

- Lorenzo, O., & Cremades, R. (2008). Educación formal y conocimiento sobre los estilos musicales en estudiantes de Educación Secundaria. *Eufonía*, 42, 81-88.
- Luyckx, K., Goossens, L., & Soenens, B. (2006). A developmental contextual perspective on identity construction in emerging adulthood: Change dynamics in commitment formation and commitment evaluation. *Developmental Psychology*, 42(2), 366-380. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.2.366>
- MacInnes, J. (2004). The sociology of identity: Social science or social comment? *The British Journal of Sociology*, 55(4), 531-543. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2004.00036.x>
- Machemer, P. L., & Crawford, P. (2007). Student perceptions of active learning in a large cross-disciplinary classroom. *Active Learning in Higher Education*, 8(1), 9-30. <https://doi.org/10.1177/1469787407074008>
- Mahoney, J. L. (2000). School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns. *Child Development*, 71(2), 502-516. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00160>
- Mahoney, J. L., Cairns, B. D., & Farmer, T. W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 409-418. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.409>
- Mann, K. V. (2002). Thinking about Learning: Implications for principle-based professional education. *The Journal of Continuing Education in the health Professions*, 22(2), 69-76. <https://doi.org/10.1002/chp.1340220202>
- Marcia, J. (2002). Identity and psychosocial development in adulthood. *Identity: an International Journal of Theory and Research*, 2(1), 7-28. [https://doi.org/10.1207/S1532706XID0201\\_02](https://doi.org/10.1207/S1532706XID0201_02)
- Marcia, J. E. (1993). The Status of the Statuses: Research Review. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer & J. L. Orlofski, *Ego identity: A handbook for psychosocial research* (pp. 22-41). Springer-Verlag. [https://doi.org/10.1007/978-1-4613-8330-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4613-8330-7_2)
- Marcús, J. (2011). Apuntes sobre el concepto de Identidad. *Intersticios, Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 5(1), 107-114. <http://www.intersticios.es/article/view/6330>
- Marcuse, H. (1993). *El hombre unidimensional*. Planeta DeAgostini.

- Martínez, M. (2002). Un nuevo paradigma para la educación. En *Congreso Internacional sobre el "Nuevo Paradigma de la Ciencia de la Educación: la Posibilidad de Ser". Mexicali (México)*.  
[http://prof.usb.vt/miguelm/nuevoparadigmaeducacion.html#\\_ftn1](http://prof.usb.vt/miguelm/nuevoparadigmaeducacion.html#_ftn1)
- Martínez, J., Hollingsworth, B., Stanley, C., Shephard, R., & Lee, L. (2011). Satir human validation process model. In L. Metcalf (Ed.), *Marriage and family therapy: A practice-oriented approach* (pp. 175-199). Springer Publishing Co.
- Martínez-Antón, M., Buelga, S., & Cava, M. J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38(2), 293-303.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2948441>
- Maslow, A. H. (1968). Some educational implications of the humanistic psychologies. *Harvard Educational Review*, 38(4), 685-696.  
<https://doi.org/10.17763/haer.38.4.j07288786v86w660>
- Maslow, A. (1991). *Motivación y Personalidad*. Díaz de Santos.
- Maslow, A. (2001). *Visiones de futuro*. Kairós.
- Maslow, A. (2003). *El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del ser* (15ª ed.). Kairós.
- Maslow, A. (2005). *La personalidad creadora* (8ª ed.). Kairós.
- Masquelier, C., & Masquelier, G. (2012). *Le grand livre de la gestalt*. Groupe Eyrolles.
- Maturana, H. R., & Varela, F. G. (1994). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: La organización de lo vivo* (6ª ed.). Editorial Universitaria.
- Maturana, H., & Varela, F. (2009). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano* (19ª ed.). Editorial Universitaria.
- McCammon, L. A., Saldaña, J., Hines, A., & Omasta, M. (2012). Lifelong impact: Adult perceptions of their high school speech and/or theatre participation. *Youth Theatre Journal*, 26(1), 2-25. <https://doi.org/10.1080/08929092.2012.678223>
- McClelland, D. C. (1984). Cetennial psychology series. *Motives, personality, and society: Selected papers*. Praeger Publishers.
- McCombs, B. L. (2004). The case for learner-centered practices: Introduction and rationale for session. In *Interactive symposium, "The case for learner-centered practices across the K-12 and college levels": Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Diego, CA, Estados Unidos.
- McConachie, B. (2008). *Engaging Audiences: A Cognitive approach to spectating in the theatre*. Palgrave MacMillan.

- McConnell, E. A., Todd, N. R., Odahl-Ruan, C., & Shattell, M. (2016). Complicating counterspaces: Intersectionality and the Michigan Womyn's Music Festival. *Community Psychology*, 57(3-4), 473-488. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12051>
- McConville, M. (2009). *Adolescentes: El self emergente y la psicoterapia*. Sociedad de Cultura.
- McConville, M., & Wheeler, G. (Eds.). (2001). *The heart of development. Gestalt approaches to working with children, adolescents and their worlds. Volume II: Adolescence*. Cambridge MA: GestaltPress.
- McGillen, C. W. (2004). In conversation with Sarah and Matt: Perspectives on creating and performing original music. *British Journal of Music Education*, 21(3), 279-293. <https://doi.org/10.1017/S0265051704005881>
- McGinn, C. (2004). *Consciousness and Its objects*. Oxford University Press.
- McLaughlin, J. (1990). *Building a case for arts education*. An annotated bibliography of major research. Kentucky Alliance for Arts Education.
- MacMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual* (5ª ed.). Pearson.
- Mearns, D. (1985). Enfoque centrado en la persona y educacion. *Revista de Psiquiatría y Psicología Humanista*, 10, 51-57.
- Mearns D., & Thorne, B. (2000). *Person-centred therapy today: New frontiers in theory and practice*. Sage.
- Meeus, W., Ledema, J., Helsen, M., & Vollebergh, W. (1999). Patterns of adolescent identity development: Review of literature and longitudinal analysis. *Developmental Review*, 19(4), 419-461. <https://doi.org/10.1006/drev.1999.0483>
- Méndez, M. (2014). Carl Rogers y Martin Buber: las actitudes del terapeuta centrado en la persona y la relación yo-tú en psicoterapia. *Apuntes de Psicología*, 32(2), 171-180. <https://idus.us.es/handle/11441/85115?>
- Mercado, A., & Hernández, A. V. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 17(53), 229-251. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S140514352010000200010](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140514352010000200010)
- Mohanan, K. P. (2003). *Assessing quality of teaching in higher education*. Centre for Development of Teaching and Learning, National University of Singapore. <https://scholar.google.co.in/citations?user=SdywbvMAAAAJ&hl=en>



- Mohler, C. E. (2012). How to Turn “a bunch of gang-bangin’ criminals into big kids having fun”: Empowering incarcerated and at-risk youth through ensemble theatre. *Theatre Topics*, 22(1), 89-102. <https://doi.org/10.1353/tt.2012.0002>
- Molano, O. L. (2007). Identidad cultural: un concepto que evoluciona. *Revista Ópera*, 7(7), 69-84. <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/opera/article/view/1187>
- Moorefield-Lang, H. M. (2010). Arts voices: Middle school students and the relationships of the arts to their motivation and self-efficacy. *The Qualitative Report*, 15(1), 1-17. <https://eric.ed.gov/?id=EJ875244>
- Moral, M. V., & Ovejero, A. (2004). Jóvenes, globalización y postmodernidad: Crisis de la adolescencia social en una sociedad adolescente en crisis. *Papeles del Psicólogo*, 25(87), 72-79. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1310312>
- Morales, J. F. (2007). Identidad social y personal. En J. F. Morales, M. C. Moya, E. Gaviria & I. Cuadrado (Eds.), *Psicología Social* (3ª ed., pp. 787-805). McGraw Hill.
- Morales, A., Ortega, E., Conesa, E., & Ruiz-Esteban, C. (2017). Análisis bibliométrico de la producción científica en Educación Musical en España. *Revista española de pedagogía*, 75(268), 399-414. <https://doi.org/10.22550/REP75-3-2017-07>
- Morales-Navarro, G. (2014). Los servicios complementarios y las actividades complementarias y extraescolares: Una necesidad educativo-formativa. *Avances en Supervisión Educativa*, 22. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i22.41>
- Moreira, V. (2001). *Más allá de la persona: Hacia una psicoterapia fenomenológica mundana*. Editorial Universidad de Santiago.
- Moreno, J. L. (1987). Psychodrama and sociodrama. In J. Fox (Ed.), *The Essential Moreno. Writings on Psychodrama, Group Method, and Spontaneity* (pp. 13-19). Springer.
- Moreno-Jiménez, B. (2007). *Psicología de la personalidad. Procesos*. Thompson.
- Morgan, M. (2007). Festival spaces and the visitor experience. In M. Casado-Díaz, S. Everett & J. Wilson (Eds.), *Social and Cultural Change: Making Space(s) for Leisure and Tourism* (pp. 113-130). Leisure Studies Association.
- Moriana, J. A., Alós, F., Alcalá, R., Pino, M. J., Herruzo, J., & Ruíz, R. (2006). Actividades extraescolares y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(1), 35-46. <https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/9923/herruzo1.pdf?sequence=1>

- Morra, L. G., & Friedlander, A. C. (2001). *Evaluaciones mediante estudios de caso*. Departamento de Evaluación de Operaciones del Banco Mundial
- Motos, T. (2009). El teatro en la educación secundaria: Fundamentos y retos. *Creatividad y Sociedad*, 14, 1-35. [http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0847/5\\_APY\\_REE\\_2.pdf](http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0847/5_APY_REE_2.pdf)
- Motos, T., & Alfonso-Benlliure, V. (2019). El teatro como recurso para afrontar los retos de la adolescencia. *Didacticae*, 5, 115-129. <https://revistes.ub.edu/index.php/didacticae/article/view/21775>
- Motschnig-Pitrik, R., & Mallich, K. (2004). Effects of person-centered attitudes on professional and social competence in a blended learning paradigm. *Journal of Educational Technology & Society*, 7(4), 176-192. <https://www.jstor.org/stable/pdf/jeductechsoci.7.4.176.pdf?seq=1>
- Motschnig-Pitrik, R., & Santos, A. M. (2006). The person centered approach to teaching and learning as exemplified in a course in organizational development. *ZFHE*, 1(4), 5-30. <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/117/164>
- Murray, B. (2018). Activist theatre and TESOL. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (pp. 1-5). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0859>
- Musitu, G., Moreno, D., & Martínez, M. (2005). La escuela como contexto socializador. Ser adolescentes hoy. En *Congreso Ser Adolescente Hoy. Libro de ponencias* (pp. 319-338). Fundación de Ayuda a la Drogadicción. <http://www.fundacioncsz.org/ArchivosPublicaciones/222.pdf>
- Nader, T. (2012). *Consciousness Is Primary, Illuminating the Leading Edge of Knowledge*. Maharishi University of Management Press.
- Nader, T. (2015): Consciousness is all there is: A mathematical approach with applications. *International Journal of Mathematics and Consciousness*, 1(1), 1-65. <http://www.ijmac.com/wp-content/uploads/2015/12/all05.pdf>
- Nader, P. R., Bradley, R. H., Houts, R. M., McRitchie, S. L., & O'Brien, M. (2008). Moderate to vigorous physical activity from ages 9 to 15 years. *Journal of the American Medical Association*, 300(3), 295-305. <https://doi.org/10.1001/jama.300.3.295>
- Nagel, T. (2012). *Mind and Cosmos: Why the Materialist Neo-Darwinian Conception of Nature Is Almost Certainly False*. Oxford University Press.



- Nannyonga-Tamusuza, S. (2003). Competitions in school festivals: A process of reinventing baakisimba music and dance of the baganda (Uganda). *The World of Music*, 45(1), 97-118. <https://doi.org/10.2307/41700090>
- Naranjo, C. (2002). *La vieja y novísima gestalt: Actitud y práctica de un experiencialismo ateoórico*. (7ª ed.). Cuatro Vientos Editorial.
- Naranjo, C. (2003). *Gestalt de vanguardia*. Ediciones La Llave.
- Naranjo, C. (2005). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. (2ª ed.). Editorial La Llave D.H.
- Naranjo, C. (2007). *Por una gestalt viva*. Ediciones La Llave.
- Nardone, M. (2010). Arte comunitario: Criterios para su definición. *Miríada*, 3(6), 47-108. <https://p3.usal.edu.ar/index.php/miriada/article/view/24/151>
- Nauert, C. (2006). *Humanism and the culture of Renaissance Europe*. Cambridge University Press.
- Neelands, J. (2009). Acting together: Ensemble as a democratic process in art and life. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14(2), 173-189. <https://doi.org/10.1080/13569780902868713>
- Nemati, B. (2013). Improving Maslow's hierarchy of needs: New approach to needs hierarchy. *Applied Mathematics in Engineering, Management and Technology*, 1(1) 1-16. [http://journaldatabase.info/articles/improving\\_maslows\\_hierarchy\\_needs\\_new.html](http://journaldatabase.info/articles/improving_maslows_hierarchy_needs_new.html)
- Newberg, A. B. (2006). Neurobiology and consciousness. In A. Eisen & G. Laderman (Eds.), *Science, Religion, and Society* (pp. 543-554). M.E. Sharpe,
- Niblett, B. (2014). *Narrating activist education: Teachers' stories of affecting social and political change* (Thèse Ph. D., Université Lakehead). <https://knowledgecommons.lakeheadu.ca/handle/2453/604>
- Niblett, B. (2017). Faciliter l'enseignement humaniste. *Faire la différence...De la recherche à la pratique*, 66, 1-4. [http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/ww\\_Facilitating\\_Activist\\_Educationfr.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/ww_Facilitating_Activist_Educationfr.pdf)
- Noice, H., & Noice, T. (2006). What studies of actors and acting can tell us about memory and cognitive functioning. *Current Directions in Psychological Science*, 15(1), 14-18. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2006.00398.x>

- Norris, C. E. (2004). A nationwide overview of sight-singing requirements of large-group choral festivals. *Journal of Research in Music Education*, 52(1), 16-28. <https://doi.org/10.2307/3345522>
- Núñez, C., & Aular, L. A. (2013). El humanismo contemporáneo como fuente y fundamento de los derechos fundamentales. *Revista de Derecho UNED*, 12, 667-688. <http://revistas.uned.es/index.php/RDUNED/article/view/11710>
- Nussbaum, M. C. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Oaklander, V. (2001). Gestalt Play Therapy. *International Journal of Play Therapy*, 10(2), 45-55. <https://doi.org/10.1037/h0089479>
- Oaklander, V. (2010). *Ventanas a nuestros niños* (12ª ed.). Cuatro Vientos.
- O'Brien, E., & Rollefson, M. (1995). *Extracurricular participation and student engagement*. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Omasta, M. (2011). Artist intention and audience reception in theatre for young audiences. *Youth Theatre Journal*, 25(1), 32-50. <https://doi.org/10.1080/08929092.2011.569530>
- Omasta, M., & Chappell, D. (2015). Theatre education in the academy: Major impacts of minor differences. *Theatre Topics*, 25(3), 185-197. <https://doi.org/10.1353/tt.2015.0035>
- Orden 1688/2011, de 29 de abril, de la Consejería de Educación, por la que se regula la realización de actividades extraescolares en colegios públicos (BOCM nº 117, de 19 de mayo de 2011)
- Orejudo, J. C. (2006). Defensa del humanismo y de los derechos humanos: La figura del sujeto y su historia. *Eikasia, Revista de Filosofía*, 7. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2148494>
- Owens, T. J., Robinson, D. T., & Smith-Lovin, L. (2010). Three faces of identity. *Annual Review of Sociology*, 36(1), 477-499. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134725>
- Packer, J., & Ballantyne, J. (2011). The impact of music festival attendance on young people's psychological and social well-being. *Psychology of Music*, 39(2), 164-181. <https://doi.org/10.1177/0305735610372611>

- Pajares, F., Prestin, A., Chen, J. A., & Nabi, R. L. (2009). Social Cognitive Theory and Mass Media Effects. In R. L. Nabi & M. B. Oliver (Eds.), *The SAGE handbook of media processes and effects* (pp. 283-298). Sage.  
<https://scholarworks.wm.edu/bookchapters/3>
- Paris, B. J. (1994). *Karen Horney: A psychoanalyst's search for self-understanding*. Yale University Press.
- Parlett, M., & Lee, R. G. (2005). Contemporary gestalt therapy: Field theory. In A. L. Woldt & S. M. Toman (Eds.), *Gestalt therapy: History, theory and practice* (pp. 41-63). Sage.
- Parrilla, A., Muñoz-Cadavid, M. A., & Sierra, S. (2013). Proyectos educativos con vocación comunitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 15-31.  
<http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/282>
- Patiño, H. A. M. (2012). Educación humanista en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. *Perfiles Educativos*, 34(136), 23-41.  
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2012.136.31761>
- Paul, T. (2010). Sight-reading requirements at concert band festivals: A national survey. *Contributions to Music Education*, 37(1), 51-64.  
<http://www.jstor.org/stable/24127268>
- Pavis, P. (2003). *Diccionario del teatro: Dramaturgia, estética, semiología*. Paidós.
- Pelclová, J., Frömel, K., Skalík, K., & Stratton, G. (2008). Dance and aerobic dance in physical education lessons: The influence of the student's role on physical activity in girls *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 38(2), 85-92. <https://gymnica.upol.cz/magno/gym/2008/mn2.php>
- Penrose, R. (1997). *The Large, the Small and the Human Mind*. Cambridge University Press.
- Peñarrubia, F. (2003): *Terapia gestalt, la vía del vacío fértil*. Alianza Editorial.
- Pérez, L. (2013). Del cuerpo expresivo al cuerpo experiencial: La expresión corporal teatral para adolescentes de educación secundaria. *Estudios de Antropología Biológica*, 16, 653-679.  
<http://revistas.unam.mx/index.php/eab/article/view/56747>
- Périou, M. (2008). *Decouvrir la gestalt-therapie*. InterEditions.
- Perls, F., Hefferline, R. F., & Goodman, P. (2002). *Terapia gestalt: Excitación y crecimiento de la personalidad humana*. (3ª ed.). Los Libros del CTP.
- Perls, F. (2003a). *Sueños y existencia*. (16ª ed.). Cuatro Vientos Editorial.
- Perls, F. (2003b). *El enfoque guesáltico*. (14ª ed.). Cuatro Vientos Editorial.
- Perls, L. (1994). *Viviendo en los límites*. Promolibro.

- Philippson, P. (2018). *Gestalt Therapy: Roots and Branches - Collected Papers*. Routledge.
- Pierret, G. (2004). *Terapia Gestalt. Su práctica en la vida cotidiana*. Mandala-Dilema.
- Pino, M., & Pumares, L. (2016). Análisis de la normativa internacional vigente sobre actividades extraescolares y complementarias. En J. L. Castejón (Coord.). *Psicología y educación: Presente y futuro* (pp. 2065-2074). Asociación Científica de Psicología y Educación (ACIPE).
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.544>
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Pearson Educación.
- Pitts, S. E. (2004). Everybody wants to be Pavarotti: The experience of music for performers and audience at a Gilbert and Sullivan festival. *Journal of the Royal Musical Association*, 129(1), 143-160. <https://doi.org/10.1093/jrma/fkh005>
- Pitts, S. E. (2005). *Valuing musical participation: Case studies of music identity and belonging*. Routledge.
- Pitts S. E. (2007). Anything goes: a case study of extra-curricular musical participation in an English secondary school. *Music Education Research*, 9(1), 145-165. <https://doi.org/10.1080/14613800601127627>
- Pitts, S. E. (2008). Extra-curricular music in UK schools: Investigating the aims, experiences and impact of adolescent musical participation. *International Journal of Education & the Arts*, 9(10). <http://www.ijea.org/v9n10/>
- Pitts, S. E. (2010). Musical education as a social act: Learning from and within musical communities. In J. Ballantyne & B. L. Bartleet (Eds.), *Navigating music and sound education* (pp. 115-128). Cambridge Scholars Publishing.
- Polo, M. A. (2016). Repensando el humanismo. *Phainomenon*, 15(1), 35-46. <https://doi.org/10.33539/phai.v15i1.92>
- Polster, E., & Polster, M. (2009). *Terapia gestáltica: Perfiles de teoría y práctica* (2ª ed.). Amorrortu.
- Poston, B. (2009). An exercise in personal exploration: Maslow's hierarchy of needs. *The Surgical Technologist*, 41(8), 347-353. <http://www.ast.org/pdf/308.pdf>
- Price, H. E., & Chang, C. (2005). Conductor and ensemble performance expressivity and state festival ratings. *Journal of Research in Music Education*, 53(1), 66-77. <https://doi.org/10.1177/002242940505300106>

- Purcell, T. M. (1994). *Teaching children dance: Becoming a master teacher*. Human Kinetics.
- Purkey, W. W., & Novak, J. M. (2008). *Fundamentals of invitational education*. The International Alliance for Invitational Education.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster
- Quirós, M. A. (2010). Homo sum... o el humanismo. *Káñina*, 34(1), 81-98.  
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/view/1064/1125>
- Ramos, L. (2001). *Reflexionar la crisis de la modernidad*. Porrúa.
- Ramos, L. (2008). *La Gestalt, un encuentro entre humanos*. Edición de autor.
- Real Decreto 1694/1995, de 20 de octubre, por el que se regulan las actividades escolares complementarias, las actividades extraescolares y los servicios complementarios de los centros concertados (BOE nº 287, de 1 de septiembre de 1995).
- Reich, W. (2005). *Análisis del carácter*. Paidós.
- Reid-Cunningham, A. R. (2008). Maslow's theory of motivation and hierarchy of human needs: A critical analysis (Unpublished thesis, School of Social Welfare, University of California, Berkeley).
- Renau, V., Orbest, U., & Carbonell-Sánchez, X. (2013). Construcción de la identidad a través de las redes sociales *online*: Una mirada desde el construccionismo social. *Anuario de Psicología/The UB Journal of Psychology*, 43(2), 159-170.  
<https://www.redalyc.org/pdf/970/97029454002.pdf>
- Renaut, A. (1993). *La era del individuo, Contribución a una historia de la subjetividad*. Destino.
- Revilla, J. C. (2003). Los anclajes de la identidad personal. *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 4, 54- 67. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-64789>
- Reyes, C., & Moreno, R. (2007). Enseñanza centrada en el estudiante. *Ars Médica, Revista de Ciencias Médicas*. 7(1), 107-119.  
<https://doi.org/10.11565/arsmed.v36i2.150>
- Ribeiro, J. P. (2006). *Vade-mécum de gestalt-terapia: Conceitos básicos*. Sao Paulo: Summus.
- Rice, K. E. (2018). More on Maslow. *The psychologist*, 31, pp. 6.  
<https://thepsychologist.bps.org.uk/volume-31/september-2018/more-maslow>

- Rizo, M. (2011). De personas, rituales y máscaras. Erving Goffman y sus aportes a la comunicación interpersonal. *Quórum Académico*, 8(15), 78-94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3998939>
- Roberts, G. (2002). Working across boundaries: Tutor experiences of on-campus networked learning (blended with Face-to-face Teaching). In *Networked Learning 2002 - Third International Conference, Stephenson Hall, University of Sheffield*. <http://www.networkedlearningconference.org.uk/past/nlc2002/proceedings/papers/33.htm>
- Robine, J. M. (2009). *Intentionality in flesh and blood: Toward a fore-contact psychopathology*. *International Gestalt Journal*, 6(11), 209-227. <https://www.igt.psc.br/ojs/include/getdoc.php?id=1437&article=270&mode=pdf>
- Robine, J. M. (2010). Le contact, à la source de l'expérience *Cahiers de Gestalt-thérapie*, 25(1), 97-110. <https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-gestalt-therapie-2010-1-page-97.htm>
- Robine, J. M. (Ed.). (2016). *Self: Une polyphonie de gestalt-thérapeutes contemporains*. L'expresserie.
- Robinson, R. L. (2007). Middle school singers: Turning their energy into wonderful choirs! *Choral Journal*, 48(3), 41-43, <https://search.proquest.com/openview/1e9b8a67fbd61eda/1.pdf?pq-origsite=gscholar&cbl=13546>
- Robles, G., & Civilá, D. (2004). El taller de teatro: una propuesta de educación integral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3433052>
- Rodríguez, J. (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. *Presencia Universitaria*, 3(5), 36-45. <http://eprints.uanl.mx/3681/>
- Rogers, C. (1986). *El proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapéutica*. Paidós.
- Rogers, C. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. (3ª ed.). Paidós.
- Rogers, C., Lyon, H. C., & Tausch, R. (2013). *On becoming an effective teacher: Person-centered teaching, psychology, philosophy, and dialogues with Carl R. Rogers and Harold Lyon*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203725672>



- Rojo, A. M., & Rodríguez, M. (2008). El estudio de la consciencia: Perspectivas fundamentales In *IX Congreso Virtual de Psiquiatría Interpsiquis*. <https://psiquiatria.com/bibliopsiquis/el-estudio-de-la-consciencia-perspectivas-fundamentales>
- Roldán, D. A. (2015). La crisis del humanismo en Foucault y Habermas. *Pensamiento*, 71(265), 7-23. <https://doi.org/10.14422/pen.v71.i265.y2015.001>
- Román, H. (2015). *La identidad social de los adolescentes españoles de principios del siglo XXI: Un estudio de las respuestas a la pregunta «quién soy yo»* (Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca, España). <https://gredos.usal.es/handle/10366/128788>
- Ross, M. E., Shannon, D. M., Salisbury-Glennon, J. D., & Guarino, A. (2002). The patterns of adaptive learning survey: A comparison across grade levels. *Educational and Psychological Measurement*, 62(3), 483-497. <https://doi.org/10.1177/00164402062003006>
- Ruiz, C. (2003). ¿Qué es la terapia gestalt? En B. Bassán (Ed.), *Terapia gestalt: recopilación de artículos y demás* (pp.12-18). Academic Press.
- Ruiz, J. C., Álvarez, N., & Pérez, E. (2008). La orientación socio-humanística, un aporte a la formación integral del estudiante. *Tendencias Pedagógicas* 13, 175-192. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2575320>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Salama, H. (2010). *Psicoterapia Gestalt: Procesos y metodología*. Amat editorial.
- Samper, A. (2010). La apreciación musical en edades juveniles: Territorios, identidad y sentido. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 5(2), 29-42. <https://www.redalyc.org/pdf/2970/297023500003.pdf>
- Samuelowicz, K., & Bain, J. D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41, 299-325. <https://doi.org/10.1023/A:1004130031247>
- Sánchez, A. (2015). Percepciones de docentes sobre la educación humanista y sus dimensiones. *Revista Educativa Hekademos*, 17, 7-22. <http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/17/01.pdf>

- Sánchez, E. N., Aujla, I. J., & Nordin-Bates, S. (2013). Cultural background variables in dance talent development: Findings from the UK centres for advanced training. *Research in Dance Education*, 14(3), 260-278. <https://doi.org/10.1080/14647893.2012.712510>
- Sanderson, P. (2001). Age and gender issues in adolescent attitudes to dance. *European Physical Education Review*, 7(2), 117-136. <https://doi.org/10.1177/1356336X010072002>
- Santos, M. (2007). La filosofía como pedagogía en el estoicismo tardío romano. *Revista Española de Pedagogía*, 65(237), 317-332. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2355522>
- Sartre, J. P. (1943). *L'être et le néant*. Gallimard.
- Sassenfeld, A., & Moncada, L. (2006). Fenomenología y psicoterapia humanista-existencial. *Revista de Psicología*, 15(1), 91-106. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2012.17146>
- Satir, V. (2002). *Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar*. (2ª ed.). Editorial Pax México.
- Satir, V., Banmen, J., Gerber, J., & Gomori, M. (1991). *The Satir model: Family therapy and beyond*. Science and Behavior Books.
- Sawyer, S. M., Azzopardi, P. S., Wickremarathne, D., & Patton, G. C. (2018). The age of adolescence. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 2(3), 223-228. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(18\)30022-1](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30022-1)
- Schafer, M. R. (2004). *El rinoceronte en el aula*. Melos Ediciones Musicales.
- Schechner, R. (2008). *Performance, expérimentation et théorie du théâtre aux USA*. Éditions Théâtrales.
- Schinka, M. (2003). *Manual de psicomotricidad, ritmo y expresión corporal*. CissPraxis.
- Schmalz, D. L., Deane, G. D., Birch, L. L., & Davison, K. K. (2007). A longitudinal assessment of the links between physical activity and self-esteem in early adolescent non-Hispanic females. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), 559-565. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.07.001>
- Schneider, K. J., & May, R. (1995). *The psychology of existence: An integrative, clinical perspective*. McGraw-Hill.



- Schulz, F. (2013). In dialogue with roots and shoots of gestalt therapy field theory: Historical and theoretical developments. *Gestalt Journal of Australia and New Zealand*, 10(1), 24-47. <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=812903192630706;res=I-ELHEA>
- Schwartz, B. (2004). *The paradox of choice: Why more is less*. Harper-Collins.
- Schwartz, S. J. (2007). The structure of identity consolidation: Multiple correlated constructs or one superordinate construct? *Identity*, 7(1), 27-49. <https://doi.org/10.1080/15283480701319583>
- Sebastián, J. (1986). Psicología humanista y educación. *Anuario de Psicología*, 34(1), 85-102. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2943672>
- Sebire, S. J., McNeill, J., Pool, L., Haase, A. M., Powell, J., & Jago, R. (2013). Designing extra-curricular dance programs: UK physical education and dance teachers' perspectives. *Open Journal of Preventive Medicine*, 3(1), 111-117. <https://doi.org/10.4236/ojpm.2013.31014>
- Sechrist, M. F. (2016). *Setting the stage for emotional and academic success: The relationship between theater arts extracurricular activities and students, a mixed methods perspective* (Doctoral dissertation, Robert Morris University, PA, United State). <https://search.proquest.com/openview/6bedb48e9ac69b5ed97877a656525b27/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Segrera, A. S. (2008). El enfoque centrado en las personas después de Rogers: Reflexiones y bibliografía en español. *Miscelánea Comillas*, 66(128), 63-82. <https://razonyfe.org/index.php/miscelaneacomillas/article/view/7362>
- Selver, C. (2005). Sensory awareness and total functioning. *ETC: A Review of General Semantics*, 62(4), 444-450. <https://www.jstor.org/stable/42578588>
- Sen, A. K. (2007). *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. Katz.
- Share, J. (2005). The cutting-edge challenge. *School Arts: The Art Education Magazine for Teachers*, 104(5), 23-25. <https://eric.ed.gov/?id=EJ709233>
- Sheldon, D. A. (1994). The effects of competitive versus noncompetitive performance goals on music students' ratings of band performances. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 121, 29-41. <https://www.jstor.org/stable/40318665>

- Shulruf, B. (2010). Do extra-curricular activities in schools improve educational outcomes? A critical review and meta-analysis of the literature. *International Review of Education*, 56(5), 591-612. <http://dx.doi.org/10.1007/s11159-010-9180-x>
- Sloterdijk, P. (2008). *Normas para el parque humano: Una respuesta a la Carta sobre el humanismo de Heidegger* (5ª edición). Siruela.
- Smith, C. (1990). The case study: a useful research method for information management. *Journal of Information Technology*, 5, 123-133.
- Smith, T. D., & Hendricks, K. S. (2011). Playful spaces for musical expression and creativity: An ethnodrama. In *Leading Music Education International Conference*. University of Illinois, United States. <https://ir.lib.uwo.ca/lme/May31/Program/9/>
- Sommers, C. H., & Satel, S. (2005). *One nation under therapy: How the helping culture is eroding self-reliance*. St. Martin's Press.
- Spagnuolo-Lobb, M. (2004). L'awareness dans la pratique post-moderne de la Gestalt-thérapie. *Gestalt*, 27(2), 41-58. <http://dx.doi.org/10.3917/gest.027.0041>.
- Spagnuolo-Lobb M. (2018). Figure and ground experiences of the self. Integrating development and psychopathology in research and clinical practice. In M. Spagnuolo-Lobb, D. Bloom, J. Roubal, J. Zeleskov Djoric, M. Cannavò, R. La Rosa, S. Tosi & V. Pinna, (Eds.). *The aesthetic of otherness: Meeting at the boundary in a desensitized world. Proceedings* (pp. 423-439). Instituto di Gestalt HCC Italy.
- Spagnuolo-Lobb, M., & Amendt-Lyon, N. (Eds.). (2003). *Creative license: The art of gestalt therapy*. Springer.
- Stamer, R. A. (2004). Choral student perceptions of the music contest experience. *Update: Applications of Research in Music Education*, 22(2), 5-12. <https://doi.org/10.1177/87551233040220020102>
- Stegman, S. F. (2009). Michigan State Adjudicated Choral Festivals: Revising the Adjudication Process. *Music Educators Journal*, 95(4), 62-65. <https://doi.org/10.1177/0027432109335852>
- Stets, J. E., & Burke, P. J. (2000). Identity theory and social identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(3), 224-237. <https://doi.org/10.2307/2695870>
- Stevens, J. O. (2003). *El darse cuenta, Sentir, imaginar, vivenciar*. Cuatro Vientos.
- Stokoe, P. (1987). *Expresión Corporal. Arte, salud y educación*. Humanitas
- Stokoe, P., & Sirkin, A. (1994). *El proceso de la creación en arte*. Almagesto.

- Suárez, C., Del Moral, G., & González M. T. (2013). Consejos prácticos para escribir un artículo cualitativo publicable en Psicología. *Psychosocial Intervention*, 22, 71-79. doi: 10.5093/in2013a9
- Talbot, M. (1991). *The holographic universe*. HarperCollins.
- Tart, C. T. (2009). *The end of materialism: How evidence of the paranormal is bringing science and spirit together*. New Harbinger Publications.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. Paidós.
- Thines, G., & Lempereur, A. (1984). *Dictionnaire général des sciences humaines*. Editions Ciaco.
- Thorne, B. (2007). Person-centred therapy. In W. Dryden (Ed.), *Dryden's handbook of individual therapy* (pp. 144-172). Sage Publications Ltd.
- Tigelaar, D., Dolmans, D., Wolhagen, I., & van der Vleuten, C. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher Education*, 48(2), 253-268. <https://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000034318.74275.e4>
- Tiller, W. A., Dibble, W. E., & Kohane, M. J. (2001). *Conscious acts of creation: The emergence of a new physics*. Pavior Publishing.
- Todorov, T. (1991). *Les morales de l'histoire*. Grasset.
- Todorov, T. (1999). *El Jardín Imperfecto. Luces y sombras del pensamiento humanista*, Paidós.
- Todorov T. (2002). La quête d'un humaniste. Entretien. *La Croix* Septembre. [https://www.la-croix.com/ARchives/2002-02-06/Dossier\\_-\\_2002-09-06-165031](https://www.la-croix.com/ARchives/2002-02-06/Dossier_-_2002-09-06-165031)
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. La Muralla.
- Trigg, A. B. (2004). Deriving the engel curve: Pierre Bourdieu and the social critique of Maslow's hierarchy of needs. *Review of Social Economy*, 62(3), 393-406. <https://doi.org/10.1080/0034676042000253987>
- Tubino, F. (2010). Formación humanista para el desarrollo humano. En M. Giusti & P. Patrón (Eds.), *El futuro de las humanidades: Las humanidades del futuro* (pp. 178-195). Fondo Editorial PUCP.
- Tubino, F. (2011). La formación humanista para el desarrollo y el papel de los Estudios Generales en la educación universitaria. En F. Tubino, E. Guerra, J. del Valle, & R. Ferradas (Coords.), *Contexto y sentido de los Estudios Generales* (pp. 77-107). Estudios Generales Letras. <http://files.pucp.edu.pe/facultad/generales-letras/wp-content/uploads/2016/07/22132603/contexto-y-sentido.pdf>

- Tudor, L. E., Keemar, K., Tudor, K., Valentine, J., & Worrall, M. (2004). *The person-centred approach: A contemporary introduction*. Palgrave Macmillan.
- Úcar, X. (1999). Teoría y práctica de la animación teatral como modalidad de educación no formal. *Teoría de la Educación*, 11, 217-255. <https://ddd.uab.cat/record/125669>
- Ullman, D., & Wheeler, G. (Eds.). (2009). *CoCreating the field: Intention and practice in the age of complexity*. Gestalt Press.
- UNICEF (2011). *Estado mundial de la infancia 2011: La adolescencia. Una época de oportunidades*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- Urry, J. (2000). *Sociology beyond societies: Mobilities for the twenty-first century*. Routledge.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in experimental social psychology*, 29, 271-360. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60019-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60019-2)
- Vallerand, R. J., & Ratelle, C. F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 37-63). University of Rochester Press.
- van Sluijs E. M. F., McMin A. M., & Griffin S. J. (2007). Effectiveness of interventions to promote physical activity in children and adolescents: Systematic review of controlled trials. *BMJ*, 335(7622), 703-715. <https://doi.org/10.1136/bmj.39320.843947.BE>
- Varela, F. (1996). *Ética y acción*. Dolmen.
- Vasilyevna, R. O. (2012). School theatre as pedagogical environment of building key skills of students. *Modern Research of Social Problems*, 3, 551-564. <https://elibrary.ru/item.asp?id=17855230>
- Veblen, K. K. (2007). The many ways of community music. *International Journal of Community Music*, 1(1), 5-21. [https://doi.org/10.1386/ijcm.1.1.5\\_1](https://doi.org/10.1386/ijcm.1.1.5_1)
- Vera, J. A., & Valenzuela, J. E. (2012) El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones. *Psicología & Sociedade*, 24(2), 272-282. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000200004>
- Vicente, G., & Azorín, C. M. (2013). Música y valores: una relación educativa ineludible. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 93, 16-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4157735>

- Vieites, M. F. (2014). La educación teatral: Nuevos caminos en historia de la educación. *Historia de la Educación*, 33, 325-350. <https://gredos.usal.es/handle/10366/130955>
- Villarini, A. R. (1996). Reflexión en torno a una experiencia de 25 años: La formación de los docentes es la piedra angular de las reformas educativas. *Revista Pedagogía*, 44(1), 193-211. <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/16567>
- Villegas, M. (1984). El humanismo del humanismo. *Revista de Psiquiatría y Psicología Humanista*, 6, 72-77. <https://www.centroitaca.com/pdf/biblioteca/REFLEXIONES%20HUMANISMO.pdf>
- Villegas, M. (1986). La psicología humanista: Historia, concepto y método. *Anuario de psicología*, 34(1), 7-45. <http://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/download/9454/12232>
- Villey, M. (1983). *Le droit et les droits de l'homme*. PUF.
- Vincent, B. (2003). *Présent au monde: Paul Goodman*. L'Express.
- Voss, C., Tsikriktsis, N., & Frohlich, M. (2002). Case research in operations management. *International Journal of Operations & Production Management*, 22(2), 195-219. <https://doi.org/10.1108/01443570210414329>
- Vuskovic, D. (2007). De la crisis del humanismo al proyecto posthumanista: Una relectura de Heidegger desde Sloterdijk. *Psikeba: Revista de Psicoanálisis y Estudios Culturales*, 6. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2503921>
- Wahba, M. A., & Bridwell, L. G. (1976). Maslow reconsidered: A review of research on the need hierarchy theory. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes* 15, pp. 212-240. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(76\)90038-6](https://doi.org/10.1016/0030-5073(76)90038-6)
- Walker, E. H. (2000). *The physics of consciousness: The quantum minds and the meaning of life*. Perseus.
- Walsh, R. (1993). The transpersonal movement: A history and state of the art. *The Journal of Transpersonal Psychology*, 25(2), 123-139. <https://psycnet.apa.org/record/1994-31854-001>

- Waterman, A. S. (1993). Developmental perspectives on identity formation: From adolescence to adulthood. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer & J. L. Orlofski (Eds.), *Ego identity: A handbook for psychosocial research* (pp. 42-68). Springer-Verlag. [https://doi.org/10.1007/978-1-4613-8330-7\\_3](https://doi.org/10.1007/978-1-4613-8330-7_3)
- Watzlawik, M., & Born, A. (Eds.). (2007). *Capturing identity: Quantitative and qualitative methods*. University Press of America.
- Wheeler, G. (2005). *Vergüenza y soledad: El legado del Individualismo*. Ed. Cuatro Vientos.
- Wheeley, E. E. (2004). The role of secondary school extracurricular music activities as a learning context. In M. Chaseling (Ed.), *Australian Association for Research in Music Education: Proceedings of the XXVIth Annual Conference* (pp. 358-372). Australian Association for Research in Music Education.
- Whitbourne, S. K., Sneed, J. R., & Skultety, K. M. (2002). Identity processes in adulthood: Theoretical and methodological challenges. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 2(1), 29-45. [https://doi.org/10.1207/S1532706XID0201\\_03](https://doi.org/10.1207/S1532706XID0201_03)
- Wilber, K. (Ed.). (1982). *The holographic paradigm and other paradoxes*. Exploring the leading edge of science. Shambhala.
- Wilber, K. (2000). *Integral psychology: Consciousness, spirit, psychology, therapy*. Shambhala.
- Wilber, K. (2004). *The simple feeling of being: Embracing your true nature*. Shambhala.
- Wilber, K. (2007). *The integral vision: A very short introduction to the revolutionary integral approach to life, God, the universe, and everything*. Shambhala.
- Wilks, L. (2011). Social capital in the music festival experience. In S. Page & J. Connell (Eds.), *The Routledge Handbook of Events* (pp. 260-272). Routledge.
- Wininger, S. R., & Norman, A. D. (2010). Assessing coverage of Maslow's theory in educational psychology textbooks: A content analysis. *Teaching Educational Psychology*, 6(1), 33-48. <https://eric.ed.gov/?id=EJ894805>
- Witt, R. G. (2000). *In the footsteps of the ancients: The origins of humanism from Lovato to Bruni*. Brill Academic Publishers, Inc.
- Wolf, F. A. (2011). Towards a quantum field theory of mind. *NeuroQuantology*, 9(3), 442-458. <https://doi.org/10.14704/nq.2011.9.3.456>
- Wretman, C. J. (2016). Saving Satir: Contemporary perspectives on the change process model. *Social Work*, 61(1), 61-68. <https://doi.org/10.1093/sw/swv056>



- Wright, C. N. (2008). *Assessment and grading practices of exemplary high school concert band directors* (Master's Dissertation, Bowling Green State University, EEUU). [http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc\\_num=bgsu1205897167](http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=bgsu1205897167)
- Wright, L. (2000). But are they implemented? The promise and reality of the National Theatre standards. *Arts Education Policy Review*, 102(1), 11-18. <https://doi.org/10.1080/10632910009599970>
- Wu Z, & Cao, R. (2004). On the cultural functions of festival. *Journal of Yunnan University for Nationalities (Social Sciences)*, 6. [http://en.cnki.com.cn/Article\\_en/CJFDTOTAL-YNZZ200406013.htm](http://en.cnki.com.cn/Article_en/CJFDTOTAL-YNZZ200406013.htm)
- Yanes, J. (2002). Crisis de la Educación: Un enfoque desde la biología del conocimiento. *Revista América Latina del Doctorado en el Estudio de las Sociedades Latinoamericanas*. [https://studylib.es/doc/453925/crisis-de-la-educaci%C3%B3n--un-enfoque-desde-la-biolog%C3%ADa-del-](https://studylib.es/doc/453925/crisis-de-la-educaci%C3%B3n--un-enfoque-desde-la-biolog%C3%ADa-del)
- Yáñez, J., & Pérez, D. M. (2011). Anotaciones para una historia del concepto de conciencia en la psicología. En J. Yáñez & A. M. Perdomo (Eds.), *Cognición y Conciencia* (pp. 17-88). Uniminuto.
- Yolal, M., Cetinel, F., & Uysal, M. (2009). An Examination of Festival Motivation and Perceived Benefits Relationship: Eskişehir International Festival, *Journal of Convention & Event Tourism*, 10(4), 276-291. <https://doi.org/10.1080/15470140903372020>
- Yontef, G. (2005). *Proceso y diálogo en psicoterapia gestáltica*. Cuatro Vientos.
- Yontef, G. M., & Simkin, J. S. (1989). *Gestalt Therapy*. En R. J. Corsini & D. Wedding (Eds.), *Current psychotherapies* (p. 323-361). F E Peacock Publishers.
- Yurén, M. T. (2000). *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. Paidós Educador.
- Zacarés, J. J., & Iborra, A. (2006). ¿Es posible la optimización del desarrollo de la identidad en la adolescencia? Intervenciones más allá del autoconcepto. *Cultura y Educación*, 18(1), 31-46. <https://doi.org/10.1174/113564006777115411>
- Zacarés, J. J., Iborra, A., Tomás, J. M., & Serra, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de Psicología*, 25(2), 316-329. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/87931>

- Zacarés, J. J., & Llinares, L. (2006). Experiencias positivas, identidad personal y significado del trabajo como elementos de optimización del desarrollo de los jóvenes. Lecciones aprendidas para futuros Programas de Cualificación Profesional Inicial. *Revista de Educación*, 341, 123-147.  
<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:99509d4c-d584-446e-a35b-a7b5df35172f/re34106-pdf.pdf>
- Zinker, J. (2003). *El Proceso Creativo en la Terapia Gestáltica* (3ª ed.). Paidós.
- Zucconi, A. (2015). Person-centered education. *Cadmus*, 2(5), 59-61.  
<https://www.cadmusjournal.org/files/pdfreprints/vol2issue5/cadmus-v2-i5-person-centered-education-azucconi-reprint.pdf>



# Anexos



## **ANEXO 1. Entrevista a los alumnos participantes en el caso 1º.**

### **ENTREVISTA A LOS ALUMNOS DEL CASO 1º - REPRESENTACIÓN ARTÍSTICA DE MARIO BROSS**

*(1ª parte)*

1. ¿Cómo surgió la idea de hacer Mario Bross? ¿Cuáles fueron los primeros pasos?
2. ¿En qué consiste el videojuego de Mario Bross? ¿Por qué gusta a los chicos/as de vuestra edad?
3. Explica el desarrollo de la primera parte (preparación del guion, elección de los personajes y construcción de los materiales).
4. ¿Qué personaje tenía cada uno? ¿Qué realizaste durante la elaboración de los materiales? ¿Qué momentos destacarías?
5. ¿Qué profesores os permitieron trabajar en el proyecto? ¿Cómo fue la reacción de los profesores?
6. ¿Cómo fueron los ensayos en el salón de actos? ¿Cómo fue vuestro comportamiento?
7. ¿Cómo fue el comportamiento del tutor? ¿Cuál fue su importancia durante la preparación de Mario Bross?
8. Describe los aspectos que más te gustan y menos te gustan de tu tutor.
9. Describe lo sucedido el día de la actuación en el Certamen de Carnaval. ¿Cuáles fueron los mejores y peores momentos?

*(2ª parte)*

1. ¿Cuál es tu cualidad o capacidad más valiosa en general? ¿Y tu cualidad más valiosa para la música o el arte?
2. ¿Qué cualidades o potencialidades tuyas has visto al ensayar o actuar en Mario Bross? (pueden ser artísticas, personales, sociales...).
3. ¿Te gusta el aprendizaje individual o en grupo? Razona la respuesta
4. ¿Os gusta trabajar en grupos autogestionados? ¿O prefieres el aprendizaje al tradicional dirigido por el profesor? (explicar los conceptos). Razona la respuesta
5. Después de participar en Mario Bross, ¿te has dado cuenta de alguna necesidad importante (poner varios ejemplos).

6. Después de participar en Mario Bross, ¿ha mejorado tu autoconcepto? (lo que valoras de ti) ¿En qué ha cambiado?
7. ¿Crees que puedes mejorar algo participando en este tipo de representaciones? Razona la respuesta.
8. ¿Crees que es importante desarrollar destrezas artísticas a través de obras de teatro o de música? Razona la respuesta.
9. ¿Crees que los profesores suelen conocer a sus alumnos, sus cualidades, necesidades, etc.?
10. ¿Qué cualidades crees que son buenas en un profesor/a?

(3ª parte)

1. ¿En qué actividad del salón de actos has participado además de Mario Bross? (Festival de Navidad, Certamen de Carnaval, recital de poesía, Festival de Fin de Curso, etc.). ¿En qué curso?
2. ¿Crees que es importante preparar en el instituto festivales o representaciones donde haya música, baile, poesía, etc. ¿Por qué?
3. ¿Qué capacidades y aspectos crees que se desarrollarían en un instituto que organizara muchas actividades de este tipo? (conciertos, recitales, baile, exposiciones de arte, etc.).
4. ¿Qué áreas te gustan más / te gustaría trabajar más en el instituto? ¿Por qué? ¿Qué actividades crees que son importantes?
5. ¿Crees que los profesores suelen dar importancia a este tipo de actos en el salón de actos? (conciertos, recitales de poesía o festivales). Elige una de las siguientes opciones:  
Ninguno   Pocos   Bastantes   Todos
6. ¿Por qué crees que algunos profesores no dan importancia a estas? ¿qué aspectos valoran más estos profesores?
7. ¿Por qué crees que algunos profesores dan importancia a estas?, ¿qué aspectos valoran más estos profesores?
8. ¿Crees que los profesores dan importancia a actividades artísticas como cantar, bailar, recitar poemas, crear montajes, etc.? ¿Por qué crees que es así?
9. ¿Te ha gustado la implicación de algunos profesores en el Certamen de Carnaval? ¿En qué sentido? ¿Ha cambiado en algo tu modo de ver a algún profesor? ¿Cómo?

10. ¿Crees que es importante que los profesores/as organicen este tipo de actividades? Razona tu respuesta
11. ¿Cómo han reaccionado los profesores cuando les habéis pedido permiso para ensayar? ¿Qué harías tú si fueras profesor/a?
12. ¿Crees que la organización de las clases en los institutos facilita la posibilidad de ensayar para estas actuaciones o festivales? ¿Qué propondrías?
13. ¿Crees que hay suficientes salas para ensayar adecuadamente para las actuaciones? ¿Qué propondrías?
14. ¿Qué opinas de los medios audiovisuales y sonoros (equipos de música, ordenadores, pantallas, etc.) en los ensayos o en la actuación? ¿Qué propones?
15. ¿Crees que la organización de festivales (de Navidad, carnaval, fin de curso, recitales de poesía, etc.) en el instituto en los últimos años ha traído algún cambio al instituto? ¿De qué tipo?

## **ANEXO 2. Entrevista al tutor (caso 1º).**

### **ENTREVISTA AL TUTOR DEL CASO 1º - REPRESENTACIÓN ARTÍSTICA DE MARIO BROSS**

1. ¿Cuál es el origen del proyecto de Mario Bross?
2. ¿En qué consiste el videojuego de Mario Bross? ¿Por qué les gusta tanto?
3. ¿Puedes explicar los aspectos más relevantes de la primera parte? (preparación del guion, elección de los personajes y construcción de los materiales)
4. ¿Qué opinas de la autogestión y el trabajo que hicieron los estudiantes aquí?
5. ¿En qué clases trabajaron la representación?
6. ¿Qué les motivaba a participar a cada uno de ellos?
7. Los alumnos han insistido en la unión del grupo, ¿cómo interpretas este aspecto?
8. ¿Cómo ha sido el comportamiento de los alumnos en la primera parte?
9. Explica lo sucedido en los ensayos en el salón de actos. ¿Cómo fue la evolución de los conflictos?
10. ¿Cuál ha sido tu rol durante todo el proceso?
11. ¿Cuál crees que es el motivo por el que tus alumnos te valoran y confían en ti?  
¿Qué cualidades son importantes en un profesor?
12. ¿Qué aspectos de tu actuación durante el proceso han funcionado bien?
13. ¿Puedes narrar lo sucedido el día de la actuación en el Certamen de Carnaval?  
(antes de salir al escenario, durante la interpretación y al acabar esta)
14. ¿Cómo son los valores de los alumnos? ¿Qué cualidades y capacidades tienen?
15. ¿Qué potencialidades han desarrollado tras su paso por Mario Bross?
16. ¿Qué cualidades crees que valoran? ¿Cómo explicas la importancia otorgada por ellos a la cercanía y comprensión?
17. ¿Cómo interpretas las críticas a otros profesores?
18. ¿Cuáles han sido las percepciones más importantes de los estudiantes tras su paso por Mario Bross? (sobre su comportamiento y sus necesidades).
19. Cita el aspecto que consideras más importante de todo el proceso (de la clase, la representación, etc.).
20. ¿Crees que ha cambiado el autoconcepto de los alumnos después de la representación de Mario Bross? ¿En qué sentido?

21. ¿Cuál son tus percepciones más importantes sobre tu propia actuación en el proceso?
22. ¿Crees que las representaciones como Mario Bross pueden llevarse a cabo dentro del marco organizativo del centro? Razona la respuesta.
23. ¿Qué opinión tienes de la organización de este tipo de representaciones artísticas (teatro, música, baile)? ¿Qué capacidades desarrollan?

### **ANEXO 3. Entrevista al orientador y la profesora de Pedagogía Terapéutica (caso 1º).**

#### **ENTREVISTA AL ORIENTADOR Y LA PROFESORA DE PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA - CASO 1º**

1. ¿Qué te parece el Certamen de Carnaval del centro? (idoneidad, función, etc.)
2. ¿Cómo describirías a este grupo y a sus componentes?
3. ¿Conoces el videojuego Mario Bross? ¿Crees que su transformación como obra de teatro es educativa?
4. ¿Qué opinas sobre el estilo de trabajo que hubo en la preparación de la primera parte de Mario Bross? (cooperativo y autogestionado).
5. ¿Qué opinas sobre la participación del tutor como un gestor del trabajo de los escolares en la primera parte de Mario Bross? ¿Qué ventajas o desventajas tiene en relación con un estilo directivo centrado en el profesor?
6. ¿Es importante la organización y previsión del docente en un trabajo autogestionado de este tipo? ¿Hasta qué punto?
7. ¿Por qué la elección de la obra, los personajes, tareas, etc., de esta obra resulta tan motivadora a estos alumnos?
8. ¿Cómo influye el desarraigo y los problemas de los alumnos en su motivación e implicación en la escuela? ¿Se puede mejorar con este tipo de representaciones?
9. ¿Qué significado tiene la idea de unión grupal que adoptaron durante todo el proceso? ¿Qué opinas sobre el propósito que tenían los alumnos con su participación? (demostrarse a sí mismo que juntos lo podían hacer).
10. ¿Qué tipo de motivación subyace en este caso? ¿Por qué les motiva tanto actuar y participar en esta representación?
11. ¿Qué interpretación das a su comportamiento caótico en el escenario? ¿Qué papel tuvo su tutor con las estrategias planteadas? (límites comprensivos, provocación inicial, disculpas ante el grupo y apelación a la unidad).
12. ¿Qué interpretación haces del conflicto dentro de este grupo? ¿Cómo se puede abordar?
13. ¿Consideras que esta representación ha sido creativa? ¿En qué sentido?
14. ¿Cuáles consideras que han sido las cualidades del tutor en todo el proceso? ¿Crees que se adecuan a un estilo humanista de aprendizaje?



15. ¿Qué interpretación haces de las demandas de estos alumnos a sus profesores? (en relación con las dificultades para ensayar, a la falta de reconocimiento de sus cualidades, y a la categorización de los escolares). ¿Cuáles crees que son las cualidades más importantes de un docente?
16. ¿Qué piensas del retrato que hace el tutor al hablar sobre sus alumnos? (describirlo).
17. ¿Por qué no encuentran estos alumnos sus potencialidades y sí las de sus compañeros?
18. ¿Cómo interpretas el cambio de comportamiento de este grupo tras la representación teatral?
19. ¿Cómo valoras la reflexión del tutor sobre las cualidades de sus estudiantes y sobre su propio aprendizaje tras participar en Mario Bross?
20. ¿Qué significado das a las necesidades expuestas mayoritariamente por el grupo y el tutor?
21. ¿Crees que es posible diseñar este tipo de certámenes y representaciones en el marco organizativo y curricular actual? Amplia la respuesta.

## **ANEXO 4. Entrevista a los alumnos participantes en el caso 2º.**

### **ENTREVISTA A LOS ALUMNOS DEL CASO 2º - ELABORACIÓN Y PARTICIPACIÓN EN UNA COREOGRAFÍA GRUPAL**

*(1ª parte)*

1. ¿Cómo surgió la idea de hacer la actuación de “Crazy little thing”? ¿Cuál fue el origen y cómo se planificó posteriormente?
2. ¿Podéis hablar de esta canción? ¿Qué es lo que os gusta de ella?
3. ¿Cómo se planificaron los ensayos? ¿Cómo fue la primera fase de estos?
4. ¿Cómo fue la segunda fase de ensayos? Describe los problemas que hubo y sus causas.
5. ¿Ha habido problemas con la gestión del director? Describe estos y sus causas.
6. ¿Creéis que es necesario un director? ¿Os parece bien que compañero tenga las funciones de director? Razona la respuesta.
7. ¿Cómo viviste los conflictos habidos en los ensayos? ¿Cuál fue tu papel en estos?
8. ¿Qué profesores os permitieron trabajar en el proyecto? ¿Cómo fue la reacción de los profesores?
9. ¿Cómo fueron los ensayos finales?
10. Describe lo sucedido el día de la actuación del Festival de Fin de Curso. ¿Cuáles fueron los mejores y peores momentos? ¿Qué pasó al acabar la actuación?
11. ¿Cuáles fueron los mejores y peores momentos en todo el proceso? Razona tu respuesta.

*(2ª parte)*

1. ¿Cuál es tu cualidad o capacidad más valiosa en general? ¿Y tu cualidad más valiosa para la música o el arte?
2. ¿Qué cualidades o potencialidades tuyas has visto al ensayar o actuar en Mario Bross? (pueden ser artísticas, personales, sociales...).
3. ¿Te gusta el aprendizaje individual o en grupo? Razona la respuesta
4. Después de participar en “Crazy little thing”, ¿te has dado cuenta de alguna necesidad importante? (poner varios ejemplos)

5. Después de participar en “Crazy little thing”, ¿ha mejorado tu autoconcepto? (lo que valoras de ti) ¿En qué ha cambiado?
6. ¿Crees que puedes mejorar algo participando en este tipo de representaciones? Razona la respuesta.
7. ¿Crees que es importante desarrollar destrezas artísticas a través de obras de música, danza, etc.? Razona la respuesta.
8. ¿Crees que los profesores suelen conocer a sus alumnos, sus cualidades, necesidades, etc.?
9. ¿Qué cualidades crees que son buenas en un profesor/a?

*(3ª parte)*

1. ¿En qué actividad del salón de actos has participado además de “Crazy Little thing? (Festival de Navidad, Certamen de Carnaval, recital de poesía, Festival de Fin de Curso, etc.). ¿En qué curso?
2. ¿Crees que es importante preparar en el instituto festivales o representaciones donde haya música, baile, poesía, etc. ¿Por qué?
3. ¿Crees que preparando esta coreografía y actuando delante de tus compañeros has aprendido algo valioso o has mejorado en algo?
4. ¿Qué capacidades y aspectos crees que se desarrollarían en un instituto que organizara muchas actividades de este tipo? (conciertos, recitales, baile, exposiciones de arte, etc.).
5. ¿Qué áreas te gustan más / te gustaría trabajar más en el instituto? ¿Por qué? ¿Qué actividades crees que son importantes?
6. ¿Crees que los profesores suelen dar importancia a este tipo de actos en el salón de actos? (conciertos, recitales de poesía o festivales). Elige una de las siguientes opciones:  
Ninguno   Pocos   Bastantes   Todos
7. ¿Por qué crees que algunos profesores no dan importancia a estas? ¿qué aspectos valoran más estos profesores?
8. ¿Por qué crees que algunos profesores dan importancia a estas?, ¿qué aspectos valoran más estos profesores?
9. ¿Crees que los profesores dan importancia a actividades artísticas como cantar, bailar, recitar poemas, crear montajes, etc.? ¿Por qué crees que es así?

10. ¿Te ha gustado la implicación de algunos profesores en el Festival de Fin de Curso? ¿En qué sentido? ¿Ha cambiado en algo tu modo de ver a algún profesor? ¿Cómo?
11. ¿Crees que es importante que los profesores/as organicen este tipo de actividades? Razona la respuesta.
12. ¿Cómo han reaccionado los profesores cuando les habéis pedido permiso para ensayar? ¿Qué harías tú si fueras profesor/a?
13. ¿Crees que la organización de las clases en los institutos facilita la posibilidad de ensayar para estas actuaciones o festivales? ¿Qué propondrías?
14. ¿Crees que hay suficientes salas para ensayar adecuadamente para las actuaciones? ¿Qué propondrías?
15. ¿Qué opinas de los medios audiovisuales y sonoros (equipos de música, ordenadores, pantallas, etc.) en los ensayos o en la actuación? ¿Qué propones?
16. ¿Crees que la organización de festivales (de Navidad, carnaval, fin de curso, recitales de poesía, etc.) en el instituto en los últimos años ha traído algún cambio al instituto? ¿De qué tipo?

## **ANEXO 5.** Entrevista al orientador y la profesora de Pedagogía Terapéutica (caso 2º).

### **ENTREVISTA AL ORIENTADOR Y LA PROFESORA DE PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA – CASO 2º**

1. ¿Qué opinas sobre el Festival de Fin de Curso (idoneidad, función, etc.)?
2. ¿Cómo describirías a este grupo y a sus componentes?
3. ¿Conoces la coreografía musical presentada? (“Crazy Little Thing”)
4. ¿Cómo interpretas la euforia inicial en las primeras sesiones?
5. ¿Cómo valoras los problemas habidos en la gestión de los ensayos?
6. ¿Crees que una representación de este tipo puede ser dirigida por un alumno experto en vez de un adulto? ¿Qué supone esto?
7. ¿Qué incidencia tuvo en este caso la falta de un adulto gestionando el proceso y los conflictos? ¿Qué otros factores han podido influir?
8. ¿Crees que es conveniente trabajar estos aspectos (resolución de conflictos y gestión de grupos) en actividades o programas educativos en el centro? ¿Por qué no se suelen abordar?
9. ¿Qué aspectos han desarrollado los escolares tras esta actuación?
10. ¿Por qué no son conscientes estos alumnos de sus potencialidades y sí de las de sus compañeros?
11. ¿Qué interpretación haces de las demandas de estos alumnos a sus profesores? (en relación con la reacción de los docentes cuando piden ensayar, la falta de reconocimiento de sus cualidades, la incompreensión o la falta de congruencia).
12. ¿Crees que se puede mejorar el autoconcepto con estas actividades?
13. ¿Por qué no encuentran estos alumnos sus potencialidades y sí las de sus compañeros?
14. ¿Cómo interpretas el resultado de esta interpretación musical y coreográfica tras su participación en el festival? (en relación con el contraste entre lo musical y coreográfico, y lo social).
15. ¿Qué significado das a las necesidades expuestas por el grupo?
16. ¿Qué aspectos se desarrollan en este tipo de actividades y representaciones en el instituto?

17. ¿Cómo interpretas las críticas de estos alumnos al sistema educativo actual, en relación con la falta de actividades artísticas de este tipo, el estilo directivo de aprendizaje o la ausencia de aspectos lúdicos y creativos?

## **ANEXO 6. Entrevista a los alumnos participantes en el caso 3º.**

### **ENTREVISTA A LOS ALUMNOS DEL CASO 3º - ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE UN FESTIVAL MUSICAL ESCOLAR**

*(1º parte)*

1. ¿Cómo surgió la idea de participar en la gestión del Festival de Navidad? ¿Cuál fue el origen y cómo se planificó posteriormente?
2. ¿Qué aspectos desarrollasteis con el experto en gestión cultural? ¿Qué aprendisteis?
3. ¿Cómo fue el proceso de creación de comisiones? ¿Qué comisiones ha habido y quienes las integran?
4. ¿Cómo era la comunicación entre las comisiones? ¿Había cooperación entre ellas?
5. ¿Qué tareas y actuaciones realizó la comisión de actuaciones?
6. ¿Podéis relatar los problemas y conflictos que hubo con otros alumnos en la comisión de actuaciones? ¿Cuáles son los motivos? ¿Cómo se resolvieron?
7. ¿Qué tareas y actuaciones realizó la comisión de seguridad?
8. ¿Cuáles fueron los episodios más relevantes de esta comisión en los ensayos y el día del festival?
9. ¿Qué problemas tuvisteis para realizar vuestras tareas en la comisión? ¿Qué soluciones proponéis?
10. ¿Qué tareas y actuaciones realizó la comisión de seguridad?
11. ¿Qué problemas tuvisteis para realizar vuestras tareas en esta comisión? ¿Cómo pueden solucionarse?
12. ¿Hubo problemas entre vosotros, o con los participantes en el festival? ¿Cómo fue el conflicto con en los ensayos del pianista?
13. ¿Qué profesores os han animado y ayudado durante el proyecto? ¿De qué modo?
14. ¿Qué papel ha tenido vuestra tutora? ¿Os ha ayudado? ¿De qué manera?
15. Describe lo sucedido el día del Festival de Navidad.
16. ¿Cuáles son los motivos de la motivación tan alta que habéis mostrado en este proyecto? ¿Cuál fue el mejor momento en todo el proceso? Razona la respuesta.

17. ¿Cómo os sentís dentro del Programa de Diversificación? ¿Qué os aporta este programa y sus profesores? ¿Cómo es la relación con los alumnos y profesores de otros grupos?
18. ¿Qué os lleváis cada uno del Programa de Diversificación?

*(2º parte)*

1. ¿Cuál es tu cualidad o capacidad más valiosa en general? ¿Y tu cualidad más valiosa para la música o el arte?
2. ¿Qué cualidades o potencialidades tuyas has visto en la gestión del Festival de Navidad? (pueden ser artísticas, personales, sociales...).
3. Después de participar en este proyecto, ¿eres consciente de alguna necesidad importante? (poner varios ejemplos).
4. Después de participar en este proyecto, ¿ha mejorado tu autoconcepto? (lo que valoras de ti) ¿En qué ha cambiado? (poner varios ejemplos).
5. ¿Crees que es importante preparar en el instituto festivales o representaciones donde haya música, baile, poesía, etc. ¿Por qué?
6. ¿Qué capacidades y aspectos crees que se desarrollarían en un instituto que organizara muchas actividades de este tipo? (conciertos, recitales, baile, exposiciones de arte, etc.).
7. ¿Crees que es importante que los profesores/as organicen o se impliquen en este tipo de actividades? Razona la respuesta.
8. ¿Crees que la organización de festivales (de Navidad, carnaval, fin de curso, recitales de poesía, etc.) en el instituto en los últimos años ha traído algún cambio al instituto? ¿De qué tipo?
9. ¿Te gustaría una enseñanza con actividades de este tipo? Razona la respuesta.



## **ANEXO 7. Entrevista a la tutora (caso 3º).**

### **ENTREVISTA A LA TUTORA DEL CASO 3º - ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE UN FESTIVAL MUSICAL ESCOLAR**

1. ¿Cuál es el origen del proyecto de gestión del Festival de Navidad? ¿Cómo se planificó y se llevó a cabo?
2. ¿Cómo fue el desarrollo de comisiones? (autonomía, tiempos y espacios).
3. ¿Cuáles han sido los aspectos más relevantes durante el proyecto? (comportamiento, conflictos).
4. ¿Qué es lo que más te ha gustado?
5. ¿Qué crees que es lo que les motivaba para implicarse en el proyecto?
6. ¿Cuál ha sido tu rol durante todo el proceso? (organización, relación con los alumnos)
7. ¿Puedes narrar lo sucedido el día del Festival de Navidad?
8. ¿Cuál es la incidencia del Programa de Diversificación en relación con la práctica de este proyecto?
9. ¿Cómo has visto la implicación del grupo?
10. ¿Ha cambiado tu manera de ver a los alumnos? ¿Te ha sorprendido algún alumno? (valores de los alumnos).
11. ¿Qué crees que han aprendido? ¿Qué potenciales han desarrollado?
12. ¿Qué cualidades crees que valoran los alumnos?
13. ¿Cuáles han sido las percepciones más importantes de ellos tras el proyecto? ¿Crees que ha cambiado su autoconcepto?
14. ¿Cuál es tu cualidad más valiosa? ¿Qué cualidades o potencialidades tuyas has visto trabajando con ellos?
15. ¿Qué es lo que valoras de tu actividad como actriz? ¿Cómo ha influido en este proyecto?
16. ¿Cuáles son las mejores cualidades de un docente?
17. ¿Crees que la organización del centro facilita la realización de este tipo de proyectos artísticos? Razona la respuesta.
18. ¿Qué opinión tienes de la organización de este tipo de actividades artísticas? ¿Qué cambios puede traer en el instituto la realización de estos?

## **ANEXO 8.** Entrevista al orientador y la profesora de Pedagogía Terapéutica (caso 3º).

### **ENTREVISTA AL ORIENTADOR Y LA PROFESORA DE PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA – CASO 3º**

1. ¿Qué te parece el Festival de Navidad? (idoneidad, función, etc.).
2. ¿Cómo describirías al grupo de 4º de diversificación y a sus componentes?
3. ¿Puedes describir el origen del proyecto de gestión de un festival escolar, sus objetivos y la participación del Departamento de Orientación en el mismo?
4. ¿Qué opinas de las motivaciones manifestadas para los participantes para realizar este proyecto?
5. ¿Cómo valoras las cualidades mostradas por este grupo durante el proceso?  
¿Qué piensas de la intensidad y altruismo mostrados?
6. ¿Qué piensas sobre la autonomía y autogestión del proceso por los propios alumnos? ¿Y del nivel de supervisión de la tutora?
7. ¿Cómo interpretas las dificultades que han tenido los estudiantes para llevar a cabo el proyecto? ¿Crees que se les ha apoyado durante este?
8. ¿Cómo valoras la percepción negativa de estos alumnos sobre los alumnos y profesores de fuera del Programa de Diversificación?
9. ¿Crees que ha habido comunicación más allá del ámbito del Programa de Diversificación en relación con la realización del proyecto?
10. ¿Cómo valoras la relación entre los participantes durante el proceso? ¿Y la adopción en ocasiones de un estilo impositivo con los algunos participantes del festival?
11. ¿Qué interpretación haces de los conflictos habidos entre los estudiantes?
12. ¿Cuáles crees que han sido las cualidades de la tutora en todo el proceso?  
¿Cuál es tu interpretación sobre la valoración de ella por todo el grupo?
13. ¿Qué interpretación haces de las demandas de estos alumnos a sus profesores de fuera del Programa de Diversificación? ¿Cuáles son las cualidades más importantes de un docente?
14. ¿Cómo valoras la percepción de la tutora sobre los valores y potencialidades desarrolladas por los escolares en este proyecto?
15. ¿Cómo interpretas el cambio de comportamiento de este grupo tras la gestión del festival?

16. ¿Qué significado das a las necesidades expuestas mayoritariamente por el grupo y la tutora?
17. ¿Cómo interpretas la percepción de la tutora sobre su propia evolución personal a partir del trabajo con este grupo?
18. ¿Qué opinas de los valores relacionados con la empatía, autonomía y flexibilidad educativa en el Programa de Diversificación aludidos por todos los participantes?
19. ¿Cómo interpretas el sentimiento de pertenencia del grupo de diversificación y las cualidades expresadas al respecto?
20. ¿Crees que son importantes estos proyectos y actividades en la escuela? ¿Qué capacidades desarrollan?

